

Kuvataideopettajien käsityksiä luovasta työskentelystä ja sen arvioinnista

Pro gradu -tutkielma

Anttu Mattila

Ohjaaja: Tuula Vanhatapio

Kuvataidekasvatus

Lapin yliopisto

2017

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuvataideopettajien käsityksiä luovasta työskentelystä ja sen arvioinnista

Tekijä: Anttu Mattila

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu- tutkielma

Sivumäärä: 79, liitteet (2)

Vuosi: 2017

Tiivistelmä:

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää kuvataideopettajien käsityksiä luovasta työskentelystä ja sen arvioinnista. Tutkimus rajautuu lukion kuvataideopettajiin ja lukion kuvataidetunneilla tapahtuvaan luovaan työskentelyyn. Siellä tapahtuvan luovan tekemisen ilmaisuun ja taiteellisuuteen liittyvä subjektiivinen luonne hankaloittaa selkeiden arviointikriteerien esittämistä. Tutkimuksen tavoitteena oli käsitysten avulla tarkastella miten kuvataideopettajat ovat luovan työskentelyn arvioinnin kriteerejä määritelleet ja miten he toteuttavat niiden mukaista arviointia.

Tutkielma on laadullinen ja sen toteutus perustui fenomenografiseen menetelmään. Tutkimusta varten kerättiin laadullinen aineisto puolistrukturoiduilla haastatteluilla, joihin osallistui viisi lukion kuvataiteen opettajaa. Haastatteluissa kerätystä aineistosta etsittiin fenomenografisen analyysin avulla ne opettajien käsityksiä kuvaavat kategoriat, jotka koskivat tutkimuksen aihetta. Kategoriat ja niiden suhteet muodostavat tutkimuksen tulokset.

Tutkielman perusteella selvisi, että kuvataideopettajat käsittävät arvioinnin hyvin yhtenevästi teorian ja opetussuunnitelman perusteiden kanssa. He kokivat luovan työskentelyn arvioinnin haastavaksi sen subjektiivisen luonteen takia. Opettajat käsittivät kuvataidetunneilla tapahtuvaan luovaan työskentelyyn liittyvän paljon opiskeluympäristöstä lähtöisin olevia rajoittavia tekijöitä, jotka myös hankaloittavat arviointia. Heidän käsityksiinsä liittyi kuitenkin, että luova prosessi tulee luontevasti osaksi arvioinnin kokonaisuutta, jos arvioinnissa panostetaan kokonaisvaltaisuuteen, positiivisuuteen ja vuorovaikutukseen. Erityisen huomionarvoinen tulos on opettajien käsitys positiivisen ja kannustavan arvioinnin liittymisestä luovan prosessin huomioon ottamiseen. Tutkielman tarjoamat tulokset ovat kuvataidekasvattajalle erinomainen työkalu, jonka avulla tarkastella omia luovaan työskentelyyn ja sen arviointiin liittyviä käsityksiä.

Avainsanat: kuvataideopetus, arviointi, luova toiminta, käsitykset, fenomenografia.

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi: X

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The Title of the pro gradu thesis: Kuvataideopettajien käsityksiä luovasta työskentelystä ja sen arvioinnista

Author: Anttu Mattila

Degree programme: Art education

The type of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 79, attachments (2)

Year: 2017

Abstract:

The purpose of this pro gradu thesis was to find out what conceptions art teachers have about the creative process and its assessment. The scope of the research limits to art teachers and creative process in upper secondary school visual arts education. The creative process there is subjective by its expressive and artistic nature, which makes it difficult for making well-defined assessment criteria. The goal of this thesis was to examine how art teachers have established those criteria and how they implement them in assessment.

This is a qualitative thesis and it is based on a phenomenographic approach. Data for the research was gathered with semi-structured interviews. Five upper secondary school teachers participated in the interviews. The gathered data was analysed with phenomenographic analysis and categories of description were created about the conceptions the teachers have. These categories and their relationships form the results of the research.

The conceptions art teachers have about assessment were congruent with theory and the national core curriculum. They experienced assessment of a creative process as challenging, because of its subjective nature. Teachers conceptions about the creative process in visual arts education were linked with limitations imposed by the environment. These limitations also complicated the assessment of the creative process. The teachers however also had a conception that the creative process naturally integrates into the assessment if it is comprehensive, interactive and positive. Especially noteworthy result is how positive assessment supports the creative process. The results of this thesis serve as an excellent tool for art educators to examine their own conceptions about creative process and its assessment.

Keywords: art education, assessment, creative process, conceptions, phenomenography

I give a permission for the pro gradu thesis to be used in the library: X

Sisällys

1 Johdanto	8
2 Oppilasarviointi kuvataideopetuksessa	11
2.1 Arvioinnin perusteet	11
2.2 Subjektiivinen arviointi	13
2.3 Oppilasarvioinnin jäsentäminen	16
2.4 Arviointi lukion opetussuunnitelman perusteissa	17
3 Luova työskentely	20
3.1 Luova työskentely opetussuunnitelman perusteissa	20
3.2 Taide koulukontekstissa	21
3.3 Luova prosessi ja ympäristö	23
3.4 Kuvataidetunnit työskentely-ympäristönä	28
4 Fenomenografinen tutkimus	30
4.1 Fenomenografian juuret	30
4.2 Ilmiöt ja käsitykset	32
4.3 Fenomenografinen tutkimusote	34
5 Tutkimuksen toteutus	37
5.1 Teemahaastattelu	37
5.2 Aineiston keruu	39
5.3 Fenomenografinen analyysi	41
6 Analyysin tulokset	46
6.1 Kuvataideopetuksen konteksti	46
6.2 Luova työskentely	55
6.3 Luovan työskentelyn arviointi	62
7 Eettisyys ja luotettavuus	73
8 Yhteenveto ja pohdinta	76
Lähteet	80
Liitteet	83

1 Johdanto

Tämän tutkielman aihe löytyy opiskelija-arvioinnin ja luovan työskentelyn risteyskohdasta. Tutkielman aiheena on opettajien käsitykset luovan työskentelyn arvioinnista. Arviointi kuvataideopetuksessa on usein keskustelun kohteena. Yleensä keskustelu koskee numeroarvosanojen antamisen tarpeellisuutta ja arvioinnin haastavuutta oppiaineessa, jossa opitut taidot ja tuotetut asiat ovat hyvin subjektiivisia. Tämä subjektiivisuus liittyy nimenomaan kuvataideopetuksen itseilmaisulliseen luonteeseen ja siihen, että opiskelijat itse tuottavat luovien prosessien avulla uusia asioita. Arviointia koskevilla keskusteluilla huomio keskittyy yleensä ilmaisuun ja opiskelijoiden tuottaman sisällön arviointiin. Harvoin kiinnitetään huomiota luovan prosessin luonteeseen itsessään, ja sen erityispiirteisiin.

Tutkimuskysymykseni on, miten lukion kuvataideopettajat käsittävät kuvataidetunneilla tapahtuvan luovan työskentelyn ja miten he ottavat sen huomioon osana arviointia. Tutkielma vastaa tähän kysymykseen kuvataideopettajilta teemahaastatteluina kerätyn aineiston fenomenografisen analyysin avulla. Valitsin fenomenografisen tutkimusotteen juuri sen takia, että tutkimuskysymys koskee kuvataideopettajien käsityksiä. Fenomenografisen analyysin avulla on mahdollista aineistoa kategorisoimalla etsiä niitä merkityksellisiä piirteitä, jotka kuvataideopettajien mielestä määrittävät sekä luovaa työskentelyä että sen arviointia. Opettajien käsityksiä on mahdollista tulkita sekä suoraan näiden merkityssisältöjen avulla että kategorioiden välisiä suhteita etsimällä ja analysoimalla.

Lähtökohtainen oletukseni on, että kuvataidetunneilla tapahtuva työskentely on pääsääntöisesti luovaa tekemistä. Tämä pohjautuu omiin kokemuksiini kuvataideopetuksesta, kuvataidetuntien oppilaana, kuvataidekasvatuksen opiskelijana ja kuvataidetuntien opettajana. Kandidaatin tutkielmassani etsin aiheen teoriakirjallisuuden ja opetusta ohjaavien asiakirjojen perusteella perusteluita luovan työskentelyn merkitykselle osana oppilasarviointia. Päädyin tulokseen, että luova työskentely on merkittävä osa kuvataideopetusta, ja se tulisi myös ottaa huomioon arvioinnissa. Myöhemmin minua alkoi kiinnostaa se, miten kentällä olevat kuvataiteen opettajat käytännön opetustyön

näkökulmasta käsittivät tunneilla tapahtuvan työskentelyn ja sen arvioinnin. Aiheen lisäksi kandidaatin tutkielmani tarjosi teoreettisen pohjan. Pystyin hyödyntämään sitä varten kokoamaani arvioinnin ja luovan prosessin teoriaa myös tässä tutkielmassa. Kyseiset teoriapalat ovat hajautuneet tämän tutkielman teoreettiseen osuuteen, erityisesti lukuihin 2.2, 2.3, 3.2 ja 3.3. Ne antoivat lähtökohdan, jonka ympärille lähteä laajentamaan tämän tutkielman teoreettista viitekehystä. Aiheen valinta liittyi myös opettajaidentiteettiini ja opettajana kasvamiseen. Halusin nähdä ja tutkia erilaisia käsityksiä aiheesta, jotta voisin laajentaa omaa, ja toivottavasti myös muidenkin, näkökulmaa arviointiin ja työskentelyn ohjaamiseen liittyen. Laajempi näkökulma ja erilaisten käsitysten kohtaaminen ja kriittinen tarkastelu antavat paremmin välineitä oman opetuksen kehittämiseksi tulevaisuudessa.

Aikaisempaa tutkimusta tästä aiheesta ei ole tehty, mutta luovaa prosessia on kyllä tutkittu laajasti ja eri ihmisryhmien käsityksiä luovasta työskentelystä. Arvioinnista kuvataiteessa on tehty tutkimuksia monista eri näkökulmista ja monella eri tutkimuksen tasolla. Halusin kuitenkin yhdistää nämä aiheet, ja tutkielmani avulla tarkastella niiden yhtymäkohtaa tarkemmin.

Tutkielman arviointia koskevat yleiset teoreettiset perusteet ja käytännöt pohjautuvat Koppisen, Korpisen & Pollarin teokseen *Arviointi oppimisen tukena* (1994). Teoksessa esitetyt määritelmät arvioinnista ja sen eri muodoista ovat kattavat ja esimerkiksi nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaiset. Heidän esittämänsä perusteet arvioinnista ovat siis edelleen ajankohtaisia ja päteviä. Mukana on myös voimassa olevat ja edeltävät lukion opetussuunnitelman perusteet, sillä ne ohjaavat opettajien työskentelyä ja ovat isoja tekijöitä käsitysten muodostumisessa ja niiden muokkaajina. Arvioinnin perusteiden lisäksi ne ohjaavat myös käsityksiä työskentelystä. Otin käsittelyyn myös edeltävät opetussuunnitelman perusteet, sillä haastatteluja tehdessäni lukioissa oltiin juuri siirtymässä uuteen.

Oppilasarviointia kuvataideopetuksessa käsittelevä teoria löytyy pitkälti aineen yleistä didaktiikkaa käsittelevistä teoksista. Kauppinen ja Wilsonin *Kuvaamataidon didaktiikka* vuodelta 1981 on jo hyvin monilta ajatuksiltaan vanhentunut ja uudempi teoriakirjallisuus kumoaa hyvin paljon teoksessa esitettyjä väitteitä. Se on kuitenkin merkittävä teoreettinen pohja ja auttaa esimerkiksi ymmärtämään uudemmassa teoriakirjallisuudessa painotettua

objektiivisuuden hylkäämistä. Uudempi yleinen kuvataideopetuksen didaktiikkaa käsittelevä teos on Marjo Räsäsen *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* vuodelta 2008. Räsänen itse ei halua luokitella teostaan ainedidaktiseksi oppikirjaksi, mutta myöntää sen toimivan myös sellaisena. Teos on yleinen katsaus hyvin moniin tämän tutkielman kannalta kuvataideopetuksen erityisiin piirteisiin. Räsäsen esittämät kuvataideopetusta ohjaavat lähestymistavat ovat hyvä tapa jäsentää myös erilaisia tapoja lähestyä opiskelija-arviointia. Räsäsen ajatukset kuvataideopetuksen, taiteen ja taiteellisuuden suhteesta ovat merkittäviä, sillä ne linkittävät kuvataideopetuksen taiteellisen puolen tiiviisti yhteen luovuuden käsitteen kanssa.

Hyödynnän tutkielmassa Kari Uusikylän kokoamia luovuuden monimuotoisia määritelmiä. Uusikylän teokset *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa* (1999) ja *Luovuus kuuluu kaikille* (2012) antavat kattavan katsauksen luovuuden eri määritelmiin. Luovan työskentelyn vaiheista on kirjoittanut Vappu Lepistö teoksessaan *Kuvataiteilija taidemaailmassa* (1991). Teos keskittyy taiteilijoiden luovaan työskentelyyn, mutta Lepistö on kerännyt kuvauksia luovan työskentelyprosessin vaiheista, jotka sopivat yleisesti luovaa työskentelyä kuvaaviksi. Inkeri Savan teokset *Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina* (1997) ja *Katsomme - näemmekö? : luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista* (2007) ovat tärkeitä tarkasteltaessa luovuutta kuvataideopetuksen kontekstissa. Sava ei määrittele luovuutta vain tarkastelemalla sitä mekaanisesti, vaan hän kuvailee laajemmin sitä vuorovaikutusta mikä luovalla työskentelyllä on ympäröivän maailman kanssa.

2 Oppilasarviointi kuvataideopetuksessa

2.1 Arvioinnin perusteet

Arviointi käsitteenä on monitahoinen, opetusta ja koulutusta koskevan keskustelun sisälläkin. Opetushallitus julkaisi vuonna 1997 kokoelman artikkeleita teoksessa *Onnistuuko oppiminen -oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Julkaisun johdannossa teoksen toimittanut tutkimusprofessori Ritva Jakku-Sihvonen esittää yleisiä määritelmiä arvioinnille. Hänen mukaansa opetustoimessa arvioinnin käsitettä käytetään kahdessa merkityksessä: arvioinnilla voidaan tarkoittaa joko toiminnan arvon määrittelyä tai suorituksen tason määrittelyä. Toiminnan arvon määrittely on yleensä tutkimukseen liittyvää arvottavaa tulkinnallista analyysia. Yleisin opetukseen varsinaisesti liittyvä arviointi on oppimistuloksien arviointi ja se ilmenee suoritusten tason tai laadun numeerisena ja/tai sanallisena määrittelynä. (Jakku-Sihvonen 1997, 1–2.) Tästä eteenpäin arvioinnin käsitteellä viitataan nimenomaan edellä mainittuun oppimistuloksiin liittyvään arvioinnin määritelmään.

Oppilasarvioinnista puhuttaessa arviointi käsitteenä sisältää edelleen monia eri tahoja. Koppinen, Korpinen & Pollari esittävät kirjassaan *Arviointi oppimisen tukena* (1994) mahdollisia määritelmiä arvioinnille. Yleisimmin arvioinniksi tunnistettu muoto on joihinkin kriteereihin pohjautuva ja sen avulla tapahtuva erittely laadullisista tai määrällisistä muuttujista arvioitavassa kohteessa. Tärkeä osa tätä erittelyä on havainnointi. Koppinen et al. esittävätkin havainnoinnin sellaisenaan olevan yksi arvioinnin muoto, myös silloin kun se ei tapahdu järjestelmällisesti. Laadulliset ja määrälliset muuttujat, joihin oppilasarviointi ottaa kantaa, koskevat opetettavana olevan aineen opetukselle asetettuja oppimistavoitteita. Laadullinen arviointi tapahtuu tekemällä päätelmiä toiminnasta havaintojen pohjalta. Se kertoo millaista toiminta on tai millaisia tuloksia sillä on. Määrällinen arviointi on oppilasarvioinnin kontekstissa oppilaan edistymisen mittaamista. Laadullinen ja määrällinen arviointi vastaavat siis eri kysymyksiin. (Koppinen et al. 1994, 8–11.)

Oppilasarviointi voidaan jakaa myös sen ajoituksen perusteella diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostinen arviointi on opetusta edeltävää arviointia, joka selvittää oppilaiden lähtötasoa, esimerkiksi lähtötasotestien muodossa. Formattiivinen arviointi koskee oppimisen seuraamista opetuksen edetessä. Se ilmenee opetuksen aikana tapahtuvana opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksena, oppimisen ohjaamisena ja motivointina. Summatiivinen arviointi on oppimisen tuloksellisuuden selvittämistä oppimiskokonaisuuden päätyttyä, esimerkiksi kurssikokeen tai ylioppilaskirjoitusten muodossa. (Koppinen et al. 1994, 9–10.) Formattiivisen arvioinnin merkitystä on korostettu ajan myötä, muun muassa opetussuunnitelmien perusteissa painottamalla arvioinnin vuorovaikutteisuutta. Kuvataideopetuksessa diagnostista tai summatiivista arviointia toteutetaan vähän, oppiaineen luovan ja taiteellisen luonteen takia. Tähän vaikuttaa kuvataideopetuksen oppimistavoitteiden painottuminen laadullisiin muuttujiin määrällisten sijasta. Kuvataidetunneilla tapahtuvan oppimisen edistymistä on hankala mitata määrällisesti.

Arviointi on osa kaikkia opettamisen ja oppimisen vaiheita. Se on niin tiiviisti kytkettynä opetukseen, että usein sen vaikutuksia on mahdoton erottaa opetuksesta kokonaisuudessaan. Sen tehtävänä on tukea ja edistää sekä oppimista että opettamista. Arvioinnin tärkein tehtävä on tehostaa oppimista ja ylläpitää opiskelumotivaatiota. Oppilaille on tärkeää tunne, että he hallitsevat heille asetettujen tehtävien ratkaisemiseen tarvittavat prosessit. He tarvitsevat onnistumisen ja edistymisen kokemuksia, joita arviointi havainnollistaa. Arviointi on myös keino seurata ja tuoda ilmi kehitystä. (Koppinen et al. 1994, 8–11, 25–26.) Arviointi ei siis ole vain formaalia osaamisen ja tiedon mittaamista. Se mitä Koppinen et al. eivät arvioinnin luonteesta suoraan sano, mutta mielestäni heidän tekstistään on selvästi pääteltävissä, että lähes kaikki opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sisältää arvioinnin tasoja.

Inari Grönholm avaa artikkelinsa *Kuvataiteellisen edistymisen arviointiperusteita* (1997) alussa oppilasarvioinnin historiaa kuvataideopetuksessa. Grönholmin mukaan oppilasarvioinnin toteuttaminen on aina ollut kytköksissä vallitsevan aikakauden käsityksiin siitä, miten oppilaat oppivat ja miten arviointi siihen vaikuttaa. Oppimiskäsitysten lisäksi kuvataideopetukseen ja arviointiin vaikuttivat muuttuvat taidekäsitykset, vanhasta taideakatemiaperinteestä modernismin kautta postmodernismiin.

Positivistisen ja behavioristisen oppimiskäsityksen aikana arvioinnin ei uskottu soveltuvan kuvataiteeseen kuvataiteen taiteellisen ja luovan luonteen vuoksi. Arvioinnin koettiin olevan lähinnä vain koulun käytäntöjen mukaista, eikä oppimista tukevaa. Konstruktiivis-situationaalisen oppimiskäsityksen myötä arviointi muuttui osittain taiteellista oppimista tukevaksi ja osaksi kuvataideopetuksen tavoitteiden saavuttamista. (Grönholm 1997, 297–302.)

Piirustuksen oppiaineen oppaissa esiteltiin arviointikäytänteitä jo 1900-luvun alussa. Grönholmin mukaan suurin osa samoista käytänteistä olivat ajankohtaisia vielä 1960-luvullakin. Esimerkiksi arviointikeskusteluja painotettiin opetuksen välineenä, ja oppilaita pyrittiin kehittämään itsenäisessä ongelmanratkaisussa. Vuosisadan alkupuolella ongelmanratkaisu kuvataideopetuksessa koski kuitenkin hyvin pitkälti mallipiirtämistä, eikä esimerkiksi henkilökohtaista ilmaisua. Peruskoulun myötä 70-luvulta lähtien termi arvostelu vaihtui arvioinniksi ja sen toteuttaminen muuttui systemaattisemmaksi. Arvioitaviksi alueiksi määriteltiin tiedot, taidot ja asenteet. Tämän lisäksi opettajat pyrkivät oppilasarvioinnissaan objektiivisuuteen, mitä painotettiin kyseisellä aikakaudella. (Grönholm 1997, 297–302.) Koska arvioinnin kehitys kuvataideopetuksessa on joutunut seuraamaan vallitsevien oppimiskäsitysten lisäksi taidekäsityksiä, on se aina ollut tasaisessa muutoksessa. Viimeisimmät muutokset ovat liittyneet objektiivisuuden tavoittelun unohtamiseen ja subjektiivisen arvioinnin hyväksymiseen ja kehittämiseen.

2.2 Subjektiivinen arviointi

Koulujen kuvataideopetus on oppiaineena aina ollut arvioinnin suhteen selkeästi erityisasemassa. Sen itseilmaisullinen, luova ja subjektiivinen luonne vapauttaa sen lähes kokonaan testeihin ja kokeisiin perustuvasta arvioinnista. (Kauppinen & Wilson 1981, 80–81; Fleming 2012, 94.) Useimmat kuvataiteen opettajat käyttävätkin osaamista mittaavia kokeita vain taidehistorian opiskelun yhteydessä (Karjalainen 2001, 16). Kauppinen ja Wilson esittävät kuitenkin teoksessaan *Kuvaamataidon didaktiikka* (1981), että tämän vuoksi opettajan henkilökohtaiset mielipiteet ja mieltymykset pääsevät vaikuttamaan arviointiin. Heidän mukaansa kuvataideopetuksenkin tulisi pyrkiä objektiivisuuteen oppilasarvioinnissa, perustellen tätä sillä, että oppilasarvostelut jakavat aina oppilasryhmän

tiettyyn arvojärjestykseen. (Kauppinen & Wilson 1981, 80–81.)

Nykyään tällaiset objektiivisuuden vaatimukset eivät ole enää kovin yleisiä arviointia koskevassa keskustelussa. Elisabeth Soep esittääkin artikkelissaan *Assessment and visual arts education* useita vasta-argumentteja kuvataideopetuksen oppilasarvioinnin objektiivisuuden tavoittelulle. Soepin mukaan kuvataideopetukseen liittyvä arviointi jakaa monia ominaisuuksia myös niiden teosten kanssa, joita kuvataidetunneilla tuotetaan. Hänen mukaansa taideteokset ja arviointi visualisoivat asioita, joita on hankala tai mahdoton sanoin esittää. Sekä taiteilija että arvioija joutuvat usein sanallistamaan sellaisia asioita, jotka pakenevat selkeää muotoa. Molemmat myös työskentelevät maailmassa, jossa käänkösvaikeudet ovat väistämättömiä, pyrittäessä muuttamaan henkilökohtaisia ajatuksia esineiksi ja kuviksi. Teokset ja arvioinnit kertovat tarinoita ja herättävät kiistoja, niiden tulkinnan subjektiivisen luonteen johdosta. Soep esittää myös, että taideteokset ja niiden arviointi ovat molemmat sosiaalisia käytänteitä, mikä on ristiriidassa objektiivisuuden vaatimuksen kanssa. (Soep 2008, 579–582.)

Mike Fleming avaa kirjassaan *The Arts in Education: An introduction to aesthetics, theory and pedagogy* kuvataideopetuksen oppilasarvioinnin erityistä huomiota vaativia näkökulmia. Hänen mukaansa vuosituhaten alun aikana on tapahtunut liikettä arvioinnissa yleisesti kohti oppimisen edistämistä, painottaen sen pätevyyttä ja perusteltavuutta tasapuolisuuden ja objektiivisuuden sijaan. Fleming näkee tämän rohkaisevana kehityksen suuntana, joka heijastelee kuvataideopetuksen oppilasarvioinnin ajatuksia. Hänen mukaansa on erittäin tärkeää nähdä arvioinnin monet eri tavoitteet ja tehtävät, sen sijaan, että oletettaisiin yhden tavan toimivan kaikissa tilanteissa. On myös hyväksyttävä se, että arviointi on vain “riittävän hyvää” ja täydellisyyteen on mahdoton päästä. On tiedostettava, että subjektiivisuudelta ja sen myötä vaihtelulta ei voi välttyä. Subjektiivisuus vaatii kuitenkin rohkeita väittämiä siitä mitä voidaan arvioida, eikä pitäisi pelätä tiettyjä arvioinnin alueita liian subjektiivisina. Lopuksi Fleming nostaa vielä arvioinnin kulmakiveksi maltillisuuden arvostelujen tekemisessä. (Fleming 2012, 86–95.)

Marjo Räsänen kirjoittaa kuvataideopettajien mieltymyksistä ja taidekäsityksistä opetuksen ja arvioinnin muokkaajina kirjassaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008). Räsänen mukaan kuvataideopettajan kolme opetuksen lähestymistapaa ovat jäljittely,

muoto ja itseilmaisuus. Nämä liittyvät olennaisesti opettajan henkilökohtaisiin taidekäsitteisiin ja muodostavat kuvataideopettajan taidekasvatusmallit. Näitä täydentää vielä visuaalisen kulttuuriin keskittyvä lähestymistapa. (Räsänen 2008, 80–85.)

Jäljittelyyn pohjautuva taidekasvatusmalli korostaa ympäröivän todellisuuden havainnointia ja ilmaisemista. Arvioinnissa sen haasteena on kuitenkin se, että havaintoihin perustuvassa ilmaisussa on helppo luokitella oppilaiden teoksia ”oikeiksi” tai ”vääriksi” sen mukaan miten hyvin ne vastaavat todellisuutta. Tässä Kauppinen ja Wilsonin esittämä oppilaiden arvojärjestykseen asettaminen esiintyy mahdollisena kompastuskivenä. Muotoon pohjautuva taideopetus korostaa kuvantekemisen taitoja. Monin tavoin se on lähellä jäljittelyä painottavaa taidekäsitteistä. Molemmat korostavat taitoja ja tarjoavat yksinkertaisia ja helposti perusteltavia kriteerejä, joista muodostaa perusteita arvioinnille. Muotoa painottavan taideopetuksen tehtävien ja niiden arvioinnin lähtökohtana on annetut oppimistavoitteet, tekniikoiden opettelu ja formalistinen taidekäsite. Taideopetus, joka painottaa itseilmaisuutta ottaa lähtökohdaksi oppilaiden oman maailman ja kokemukset. Persoonallisuuden kasvu on olennainen tavoite. Koska tällainen opetus pohjautuu ekspressiiviseen taidekäsitteeseen, arvioinnissa korostuu tunteiden esittäminen ja niiden välittäminen. Oppilaan itsearviointi saa tällöin myös huomattavasti painoarvoa. (Räsänen 2008, 80–85.) Räsänen mukaan nämä taidekasvatusmallit voidaan nähdä jatkumona ja yksittäisen taidekasvatusmallin opetukselle ja arvioinnille luomat kompastuskivet on mahdollista välttää hyödyntämällä tarpeen mukaan kunkin mallin vahvuuksia (Räsänen 2008, 84–85). Tämä vaatii opettajaa tiedostamaan omat taidekäsitteensä ja niiden vaikutukset, erityisesti sen kuinka ne vaikuttavat tehtävänantoihin ja arviointiin.

Soepin ja Flemingin näkökulmat arvioinnin subjektiivisuudesta kertovat objektiivisuuden vaatimuksen olevan vanhentunut ajatus. Arviointi kuvataideopetuksessa koetaan selkeästi hankalaksi aiheeksi, mutta monet sen ongelmakohdat johtuvat paineista täyttää ristiriitaisia kriteerejä samanaikaisesti. Kuvataiteen oppilasarvioinnissa tulisikin rohkeasti huomioida subjektiivisuuden välttämättömyys. Arviointia tulisi kehittää ja soveltaa oppilaiden edistymisen näkökulmasta. Kun tähän liitetään Räsänen näkökulmat taidekasvatusmalleista ja niiden vaikutuksista arviointiin, on mielestäni selvää, että kuvataideopetuksen arvioinnin monimuotoisuus ja subjektiivisuus eivät ole vain ongelmia, vaan myös mahdollisuuksia. Kun on kyse taiteeseen, taiteellisuuteen ja luovuteen liittyvästä opetuksesta ja arvioinnista,

ovat ongelmat ja ristiriidat odotettavissa ja ne vaativat erilaista ajattelutapaa.

2.3 Oppilasarvioinnin jäsentäminen

Inkeri Sava esittää artikkelissaan *Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteena* (1997), että kuvataideopetuksen oppilasarviointia pohdittaessa ja kehitettäessä tulisi selkeästi esittää ne osat, joista taidollinen, ilmaisullinen ja ajattelullinen persoonallinen toiminta muodostuvat. (Sava 1997, 262–263). Arvioinnista kuvataiteessa puhuttaessa tulisi siis pyrkiä löytämään ja tuomaan esille ne elementit, joista luova taiteellinen toiminta kuvataideopetuksessa muodostuu.

Oppilaan tuottamaa teosta ei arvioida täysin kokonaisvaltaisesti itsenäisenä taiteellisenä tuotoksena, vaan siinä keskitytään tiettyihin lähestymiskulmiin. Nämä lähestymiskulmat ovat yksi osa niin sanotun koulutaiteen erottumista kotitaiteesta ja arkielämästä. Räsänen mukaan yksi syy koulutaiteen ja oppilaiden omalla ajalla tuottamien kuvien välillä on niiden erilaiset ongelmanratkaisumenetelmät. Kouluopetus on sääntöihin ja ennalta annettuihin tehtäviin pohjautuvaa, kun taas sen ulkopuolella sääntöjen joustava soveltaminen tilanteen mukaan on tarpeellista. (Räsänen 2008, 67–69.)

Yksi tapa jäsentää kuvataiteen oppilasarviointia opettajan näkökulmasta on sen jakaminen kolmeen eri osa-alueeseen, jotka yhdessä muodostavat suurimman osan oppiaineen arvioinnista. Nämä osat ovat teos, sisältö ja prosessi. Teoskeskeinen näkökulma arviointiin keskittyy oppilaan tuottamaan teokseen ja sen muotoon. Sitä arvioidaan teknisen osaaminen kannalta, keskittyen kuvan, veistoksen, videon tai muun teoksen pintapuoliseen rakenteeseen, kyseessä olevan median ehdoilla. Teokseen keskittyvä näkökulma tukeutuu sekä muotoa että jäljittelyä painottaviin taidekasvatusmalleihin (Räsänen 2008, 80–83). Teoksen rakenteen ja erityisesti tekniikan hallitsemisen arvioinnista on suhteellisen helppo muodostaa kriteerejä, joita noudattamalla saadaan aikaan yhtenäinen vertailu.

Sisällön ja sanoman arviointi on vaikeampaa, sillä se tukeutuu itseilmaisua korostavaan taidekasvatusmalliin (Räsänen 2008, 82–83). Arviointia tekevän opettajan on otettava

huomioon oppilaiden erilaiset taustat, persoonat ja mieltymykset ja annettava oppilaille mahdollisuus perustella ja arvioida omaa ilmaisuaan. Oppilaan on osattava selittää omaa ilmaisuaan ja teostensa sisältöä, jotta muiden on sitä mahdollista arvioida. Tämä poikkeaa taidemaailmasta, jossa taiteilija voi jättää tulkinnan täysin teoksen vastaanottajille. Oppilaiden visuaalinen maailma saattaa olla hyvinkin erilainen kuin opettajan, mikä vaikeuttaa sisällön arviointia. (Räsänen 2008, 82–83, 246.)

Prosessin kattava huomioon ottaminen puolestaan vaatii opettajalta jokaisen oppilaan työskentelyn aktiivista seuraamista. Läsnäolemisen lisäksi opettajan tulisi olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, ei vain seurata heidän toimintaansa. (Lähde 2001, 41.) Oppilaiden on myös arvioitava oman työskentelynsä etenemistä sen eri vaiheissa. Portfoliotyöskentely ja erimuotoiset oppimispäiväkirjat helpottavat sen huomioon ottamista myöhemmin tapahtuvassa lopullisessa arvioinnissa. Ne myös tuovat oppilaan oman näkökulman välittömästi mukaan. Portfoliotoiminta ja -arviointi mahdollistavat oppilaan työskentely- ja ajatusprosessien lähemmän tarkastelun. Omaa työskentelyä on huomattavasti helpompi arvioida sen aikana kuin sen jälkeen. Portfoliosta tai päiväkirjasta on yleisesti tarkoitus käydä ilmi tehtävän ja aiheen pohdinta ja suunnittelu, ajatusten kulku työskentelyn aikana. Näiden asioiden käsittely ja taltiointi helpottaa työskentelyä. Se myös antaa opettajalle ikkunan oppilaan pään sisäiseen työskentelyyn, ulkoisen toiminnan lisäksi. Portfolion tekeminen myös tutustuttaa oppilaat taiteen prosessiluonteeseen. (Räsänen 2008, 246; Kuronen 2001, 22–24.)

2.4 Arviointi lukion opetussuunnitelman perusteissa

Lukio-opetuksen uudistuneet opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin 2015 ja otettiin käyttöön uusien opiskelijoiden osalta syksyllä 2016. Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 (tästä eteenpäin LOPS 2015) arvioinnin tehtäväksi määritellään opiskelijan oppimisen edistäminen. Ensisijainen arvioinnin väline on suoritettun kurssin jälkeen saatava arvosana. Sitä on kuitenkin mahdollista täydentää ja täsmentää sanallisella arvioinnilla tai arviointikeskustelussa annetulla palautteella. Lähtökohtana arvioinnille on, että opiskelijan tulisi ymmärtää, mitä heidän on tarkoitus oppia ja miten tätä oppimista arvioidaan. Palautteen lisäksi itse- ja vertaisarviointit ovat osa arvioinnin kokonaisuutta.

Arvioinnin tulisi kannustaa opiskelijaa tavoitteidensa asettamisessa, sekä tarkoituksenmukaisten työtapojen valinnassa. Opiskelijan tulisi pystyä tarkentamaan omia tavoitteitaan ja kehittämään työskentelyään saamansa palautteen perusteella. Opiskelijalle tulisikin kurssin alussa selvittää sekä yleiset että kurssikohtaiset arviointiperusteet, jotta hän voisi niiden avulla suunnitella omaa työskentelyään. Opettajalle opiskelijan oppimisen arviointi kertoo myös opetuksen vaikuttavuudesta ja helpottaa sen arviointia. (LOPS 2015, 228–229.) Opiskelijan työskentelytaitojen kehittäminen on siis tärkeässä asemassa arvioinnissa. Arviointi ei ole vain jälkikäteen tapahtuvaa palautteen antamista siitä, miten opiskelija on onnistunut. LOPS:n mukaan sen tulisi myös ohjata opiskelijaa kehittymään monella tapaa, myös jo työskentelyprosessin aikana. Tämä tapahtuu opetussuunnitelman perusteissa mainitun opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen avulla.

LOPS 2015 mukaan opiskelijalle annetun arvosanan ei tulisi perustua vain kurssin aikana tehtyihin tuotoksiin. Opiskelijan oppimisen arviointi tulisi olla kurssin aikana tapahtuvaa jatkuvaa havainnointia ja vuorovaikutusta. Vuorovaikutus sekä opiskelijoiden tekemät itse- ja vertaisarvioinnit toimivat varsinaisen arvosanan antamisen tukena. (LOPS 2015, 228–229.) Arvosanan antaminen on siis vain arvioinnin näkyvin muoto. Kuten Koppinen et al. totesivat, kaikki opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus sisältää arvioinnin tasoja (Koppinen et al. 1994, 8–11).

LOPS 2015 mukaan arvioinnin kohteina tulisi olla vain opiskelijan tiedot ja taidot, eikä arviointi saisi kohdistua opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, arvoihin tai asenteisiin. Osaamisen osoittamista vaikeuttavat diagnosoidut vammat tai vaikeudet tulisi kuitenkin ottaa huomioon arviointia tehdessä. (LOPS 2015, 228–229). Näitä arviointia koskevia ohjeita ei perustella, mutta oletettavasti ne perustuvat tasa-arvoisen kohtelun periaatteelle. Henkilökohtaiset ominaisuudet ja arvot ovat mielestäni perusteltua jättää huomiotta nimenomaan tasa-arvoisuuden perusteella. Opiskelijan asenteen sulkeminen ulos arvioinnista on kuitenkin hankalampaa. Negatiivinen tai positiivinen asenne on usein hyvin tiukasti yhteydessä opiskelijan työskentelyn laatuun. Jos arvioinnissa jätetään asenteet täysin huomiotta, tulee mielestäni olla tarkkana, ettei samalla unohdu myös työskentelyn vaikutus.

Edeltävät lukion opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin käyttöön 2003 (tästä eteenpäin

LOPS 2003). Arvioinnin perusteiden ja toteuttamisen kannalta eroja vanhan ja uuden LOPS:n välillä on vähän. Lukion opetussuunnitelman perusteita ohjaa aina lukiolaki (1998/629 17§), jossa on asetettu arvioinnin tehtäväksi opiskelun ohjaaminen, kannustaminen ja oppilaan itsearvioinnin edellytysten kehittäminen. Erot löytyvät siis vain yksityiskohdista ja painotuksien eroista.

Selkeä ero vanhan ja uuden LOPS:n välillä on arvioinnin ohjeistaminen. Perustavat lähtökohdat ovat pysyneet samana, mutta uudessa LOPS:ssa arvioinnin tavoitteista ja toteutuksesta on kirjoitettu enemmän. Arvioinnin vuorovaikutteista luonnetta on painotettu paljon enemmän. Itsearviointi on mainittu myös LOPS 2003:ssa, mutta vain yhtenä mahdollisena tukena arvioinnin toteuttamiselle. Uudessa LOPS 2015:ssa itsearvioinnin rinnalle on tullut maininta vertaisarvioinnista.

Uusi LOPS 2015 painottaa selkeästi enemmän arvioinnin vaikutusta opiskelijan mahdollisuuksiin vaikuttaa ja kehittää omaa oppimistaan ja työskentelyään. Sekä vanhassa että uudessa LOPS:ssa todetaan, että arvosanan antaminen on yksi arvioinnin muoto. Uudessa LOPS:ssa kuitenkin pohjustetaan vanhaa enemmän arvioinnin jatkuvaa ja erityisesti sen vuorovaikutteista luonnetta. Vanhassa LOPS:ssa ei mainita vuorovaikutteista arviointia kertaakaan. Vanhassa LOPS:ssa ei myöskään mainita, ettei arviointi saisi kohdistua opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, arvoihin tai asenteisiin. (LOPS 2003, 220; LOPS 2015, 228.) LOPS 2015 myötä tulleet uudistukset ovat pieniä, mutta merkityksellisiä muistutuksia laadukkaan ja oikeudenmukaisen arvioinnin toteuttamisesta. Omasta mielestäni arvioinnin toteuttamisen ja kehittämisen näkökulmasta LOPS:n uudistuksien erityinen anti on arvioinnin jatkuvasta ja vuorovaikutteisesta luonteesta muistuttaminen.

3 Luova työskentely

3.1 Luova työskentely opetussuunnitelman perusteissa

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 Opetushallitus esittää lyhyesti yleisiä työskentelyä koskevia tavoitteita. LOPS 2015 mukaan lukio-opiskelun tulisi kehittää opiskelijoiden aktiivista työskentelyä, sekä yhteistyötaitoja. Opiskelijoita tulisi opastaa omatoimisuuteen työskentelynsä ohjaamisessa, jotta he osaisivat itse suunnitella opiskeluaan, arvioida omia työskentelytaitojaan, sekä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. (LOPS 2015, 14.)

Nämä työskentelyä ja siinä kehittymistä koskevat tavoitteet pohjautuvat siihen oppimiskäsitykseen, johon LOPS 2015 perustuu. Tämän oppimiskäsityksen mukaan opiskelija oppii aktiivisen, tavoitteellisen ja itseohjautuvan toiminnan seurauksena. Oppiminen vaatii opiskelijalta aktiivista informaation tulkintaa, analysointia ja arviointia, jonka pohjalta rakentaa uutta tietoa. (LOPS 2015, 14.) Työskentelyn merkitys ja arvo on siis vahvasti esillä lukio-opetusta ohjaavien opetussuunnitelmien perusteissa ja aina sen perustavissa oppimiskäsityksissä asti.

Työskentelyn tärkeästä asemasta ja erityislaatuisuudesta kuvataideopetuksessa kertoo se, että sitä on erikseen määriteltä tarkemmin opetussuunnitelman perusteiden kuvataiteen oppiaineen sisältöjä ja oppimistavoitteita määrittävässä osuudessa. Kuvataideopetuksen tulisi luoda edellytyksiä ja kannustaa monipuolisuuteen, kokeilemiseen ja luovaan soveltamiseen niin työtapojen, opiskeluympäristöjen kuin välineiden tarkoituksenmukaisessa käytössä. (LOPS 2015, 214.)

LOPS 2015:ssa suoraan mainitaan, että kuvataiteen opetuksen myötä opiskelijan tulisi harjaantua tavoitteellisessa, teemallisessa ja prosessinomaisessa työskentelyssä. Työskentelyyn sisältyy myös aistinautintoja, tunteita, kauneuden elämyksiä ja luovaa ajattelua. Opiskelijan tulisi oppia ymmärtämään näitä asioita osana työskentelyä ja oppimisprosessia. Kuvataideopetuksessa opiskelijoiden tulisi myös käyttää tutkivaa

lähestymistä sekä itsenäisessä että yhteistoiminnallisessa kuvallisessa työskentelyssä. (LOPS 2015, 214.) Uudessa LOPS:ssa on aiempaan verrattuna huomattavasti enemmän korostettu työskentelyyn liittyviä taitoja. LOPS 2003:ssa työskentelyssä harjaantuminen on mainittu myös, mutta muuten kuvataiteen oppiaineen tavoitteiden kuvailu liittyy enemmän ajattelun, pohtimisen, tulkitsemisen ja ymmärtämisen oppimiseen. (LOPS 2003, 200). Opetussuunnitelman perusteista voi mielestäni tulkita, että kuvataideopetuksessa tapahtuvalla luovalla työskentelyllä ajatellaan olevan erityisiä piirteitä. Varsinkin aistinautinnot, tunteet ja kauneuden elämykset voidaan mieltää hyvin pitkälti olevan ainoastaan luovaan taiteelliseen työskentelyyn liittyviä piirteitä. Muiden kuin taito- ja taideaineiden työskentelyssä hyvin harvoin ajatellaan esiintyvän kyseisiä piirteitä.

3.2 Taide koulukontekstissa

Taide ja taiteen tekeminen on yhteiskunnassa erityislaatuinen ilmiö. Taiteen määrittely on tunnetusti ollut hankalaa ja on pysynyt jatkuvan keskustelun alaisena. Yhteiskunnan näkökulmasta taide on usein määritelty omaksi instituutiokseen, omaksi kentäksi ja yhteisökseen, jossa taiteilijat, taiteen tutkijat, kriitikot, museotyöntekijät ja taidekasvattajat toimivat (Lepistö 1991, 23; Räsänen 2008, 202–203). Tämän modernismia edustavan institutionaalisen näkökulman mukaan taideteos on taideteos, jos sen tekijä on sen sellaiseksi tarkoittanut. Taidemaailman edustaja asettaa teoksen kontekstiin, jossa muut saman maailman edustajat näkevät sen ja kohtelevat sitä taiteena. Taiteen määritelmä ja asema on siis pitkälti sosiaalisiin käytänteisiin nojaava. (Räsänen 2008, 33.)

Postmoderni tulkinta taiteesta laajentaa ja monimutkaistaa taiteen määritelmää entisestään. Suoran esittämisen ja ilmaisun tavoitteet ovat hävinneet ja niiden sijasta postmoderni taiteilija esittää taidetta vastaanottavalle väitteitä ja kysymyksiä, joiden avulla vastaanottaja muodostaa itse merkityksiä teoksille omien tulkintojensa perusteella. Vastaanottaja on siis osa taideteoksen merkitysten luomista. (Grönholm 1997, 295.) Postmodernin tulkinnan mukaan taide ei ole taiteilijan intention varassa, vaan jalustalle on korotettu taidetta kohtaavan yksilön tuntemukset ja tulkinnat. (Grönholm & Piironen 1998, 19.)

Postmodernin ajan nykyaide on moninaista ja vaatii katsojiltaan tietoja, joita voi saavuttaa vain opetuksen avulla, mutta taide on ongelmallinen konsepti koulukontekstissakin. Taiteen tarjoama tieto eroaa perinteisestä koulutiedosta. Se tarjoaa keskeneräistä, ristiriitaista ja monimerkityksellistä informaatiota, johon liittyy oleellisesti myös tunteet ja konfliktit. Koulutietoon liittyy yleensä yksinkertaistetut ja selkeät vastaukset, jotka taide luonteensa vuoksi kyseenalaistaa. (Räsänen 2008, 33, 139–140.) Koulujen kuvataideopetuksen ja taiteen suhde on monimutkainen ja ristiriitainen. Oppilaiden kuvataidetunneilla tekemiä töitä saatetaan tarkastella taiteena, vaikka ne eivät institutionaalisen taideteorian mukaan täytä taiteen kriteerejä, eli oppilaat eivät välttämättä ole niitä taideteoksiksi tarkoittaneet. (Räsänen 2008, 66–67).

Oppilaiden tekemistä kuvista käytetään usein Arthur Eflandin luomaa käsitettä koulutaide. Efland väitti, ettei koulutaiteen kuvia esiinny koulumaailman ulkopuolella, eivätkä oppilaat osaa liittää kuvataidetunneilla tehtyjä kuvia koulun ulkopuolisiin kuvastoihin, omaan vapaa-aikaansa tai ammattitaiteeseen. Räsänen mukaan kuilu koulutaiteen ja oppilaiden vapaa-ajalla tekemän kotitaiteen välillä johtuu niiden erilaisista ongelmanratkaisumenetelmistä. Oppitunneilla ongelmanratkaisu liittyy sääntöjen noudattamiseen, kun taas arkielämä vaatii sääntöjen soveltamista joustavalla tavalla. Oppilaille opetetaan kuvataidetunneilla taiteen ammattilaisten toimintatapoja, mutta kouluympäristön ja materiaalien rajoitusten puitteissa. Heidän oletetaan toimivan luovasti ja ratkaisevan ongelmia, mutta taiteelle olennaisia asioita, kuten ristiriitoja ja kokeellisuutta ei juurikaan sallita. (Räsänen 2008, 67–72.)

Kuvataideopetuksen taiteellisuus ei siis ole lähtöisin suoranaisesti taidetta yleisesti koskevista määritelmistä, vaan opetuksen taiteellinen puoli liittyy olennaisesti mielikuvitukseen ja tunteiden ilmaisuun älyn avulla ja ne puolestaan liittyvät luovuuden yleiseen käsitteeseen (Räsänen 2008, 139). Kuvataideopetuksen suhteesta ammattitaiteeseen ja taiteellisuuteen on monia eriäviä näkemyksiä. Itse näkisin kuitenkin luovan työskentelyn ja luovuuden olevan väistämättä aineen opetuksessa erityisen tärkeitä käsitteitä, sen taiteellisuudesta riippumatta. Usein taiteellisesta työskentelystä kuvataideopetuksen kontekstissa puhuttaessa olisikin sopivampaa puhua luovasta työskentelystä. Mielestäni taiteellinen työskentely käsitteenä on tarkennettu versio luovasta työskentelystä, sillä taiteellisuuteen lähtökohtaisesti sisältyy ilmaisullinen ulottuvuus.

Luovaan työskentelyyn usein sisältyy ilmaisullisuus, mutta se ei ole sitä varsinaisesti määrittävä.

3.3 Luova prosessi ja ympäristö

Luovuuden ja luovan työskentelyn luonne ei ole yksiselitteinen. Kun kyse on henkilökohtaisesta tekemisestä, kokemisesta ja asioiden luomisesta, on aiheesta väistämättä monenlaisia subjektiivisia ja eriäviä näkemyksiä. Aihe on kuitenkin niin oleellinen monella ihmiselämän alueella, että sitä on tutkittu ja pohdittu runsaasti. Erityisesti luovan työskentelyn vaiheita ja etenemistä on tarkasteltu ja eritelty paljon, ja niistä on annettu hyviä kuvauksia. Luovuus itsessään on kuitenkin hankalammin määriteltävä käsite.

Luovuudesta runsaasti kirjoittanut Kari Uusikylä esittää kirjassa *Luovuus: Taito löytää, rohkeus toteuttaa* (Uusikylä & Piirto 1999), että luovuuden määrittely on aina riippuvaista siitä näkökulmasta mistä sitä tarkastellaan. Koska luovuus nähdään ensisijaisesti yksilöön liitettynä ominaisuutena, on sen tarkastelu lähtökohtaisesti psykologiaan nojaavaa. Sitä on kuitenkin mahdollista tarkastella monen muunkin tieteenalan näkökulmasta, esimerkiksi vaikka teologian tai sosiologian kautta. Luovuudesta tietyissä yhteyksissä puhuttaessa siihen liitetään lahjakkuuden ajatus. Tämä liittyy ajatukseen, että luovuus kiinnittyy aina johonkin tiettyyn erityisalaan. Sen ei ajatella ilmenevän samanlaisena eri aloilla. (Uusikylä & Piirto 1999, 12–13) Kuvataideopetuksen näkökulmasta luovan työskentelyn ei kuitenkaan varsinaisesti oleteta vaativan lahjakkuutta, sillä kyse on oppimisesta. Kuvataidetuntien työskentelyssä on toki hyötyä tietyistä taidoista. Kuvataideopiskelijat ovat määritelleet luovuuden olennaisiksi puoliksi kyvyn nähdä ja kokea maailma moniulotteisesti, kyvyn tehdä itse vastoinkäymisistä huolimatta, sekä kyvyn muuttaa asioita ja poiketa totutusta (Uusikylä & Piirto 1999, 15). Opiskelijoiden määritelmässä painottuu tekeminen ja kokeminen. Kuvataiteessa ja kuvataideopetuksessa luovuuden voi siis ajatella liittyvän nimenomaan näihin kahteen asiaan.

Uusikylä nostaa esille luovuuden useista tieteellisistä määritelmistä viisi päätyyppiä.

Ensimmäinen perustuu hahmojen uudelleen jäsentelyyn. Toinen korostaa syntyneen produktin uutuutta. Kolmannen päätyypin mukaan tärkeintä on oikeus luovaan itsensä toteuttamiseen. Neljäs perustuu psykoanalyttiseen näkökulmaan, jossa korostetaan psyyken tietoisten ja tiedostamattomien voimien vuorovaikutusta. Viides korostaa ongelmanratkaisua ja luovaa ajatteluprosessia. (Uusikylä & Piirto 1999, 12–13.) Luovuuden ilmenemistä kuvataideopetuksessa tarkasteltaessa viidestä päätyypistä ainoastaan psykoanalyttinen jää vähemmän oleelliseksi. Neljä muuta päätyyppiä ovat esillä kuvataideopetuksessa. Ainoastaan niiden painotukset vaihtelevat sen mukaan, mitä kuvataideopetukseen liittyvää asiaa tarkastellaan. Kuvataidetunneilla tapahtuvan työskentelyn näkökulmasta painoarvoa saavat itsensä toteuttamiseen ja ongelmanratkaisuun liittyvät luovuuden määritelmät. Nämäkin määritelmät liittyvät tekemiseen.

Luovuuden määrittelyä voi rajata neljän luovuuden muuttujan avulla: henkilö itsessään, luova prosessi, prosessin tuottama asia sekä ympäristö, jossa prosessi tapahtuu. (Uusikylä 1999, 56). Tutkimuskysymyksen rajaamana keskityn näistä muuttujista ympäristöön ja prosessiin. Opiskelija luovana yksilönä ja luovan prosessin tuottama asia rajautuvat tämän tutkielman ulkopuolelle.

Lukion kuvataideluokka on vahvasti luovaa työskentelyä määrittävä ympäristö ja siellä tapahtuva luova prosessi on ympäristön myötä omanlaisensa. Sosiaalinen ympäristö määrittää minkälaista luovuutta ja lahjakkuutta siellä arvostetaan (Uusikylä & Piirto 1999, 72). Luova työskentely vaatii avoimuuteen ja luottavaisuuteen perustuvan ympäristön. Tuotosten vertailua ja arviointia tärkeämpi on itse luova prosessi ja siihen pyrkiminen. Tuomitseminen tuhoaa luovuuden. (Uusikylä 2012, 164.) Opiskeluympäristössä luovuuden tukeminen vaatii sisäisen motivaation tukemista. Opiskelijan tulisi tuntea työskentelevänsä itsenäisesti ja opetuksessa pitäisi painottaa nimenomaan oppimista, eikä arviointia. Opettaja toimii opiskelijan yhteistyökumppanina ja vuorovaikutuksella ohjaa opiskelijaa. Ympäristön tulisi kannustaa oppimiseen, eikä suorittamiseen. (Uusikylä 2012, 172.)

Uusikylä tuo esille Göran Ekvallin esittämät luovien organisaatioiden tyypilliset piirteet, jotka ovat työn haasteellisuus, vapaa ilmapiiri, keskinäinen luottamus, leikkimielisyys, rakentavat väittelyt, hedelmälliset konfliktit sekä riskinottohalukkuus. (Uusikylä & Piirto

1999, 73). Vaikka nämä piirteet kuvaavatkin luovia organisaatioita, mielestäni samoja piirteitä ilmenee myös kuvataideopetuksessa. Erityisesti kuvataidetuntien luovalle opiskeluympäristölle ominaisia ovat vapaa ilmapiiri ja keskinäinen luottamus. Joskus tuntuu työssäskentelyssä korostuu myös leikkimielisyys, esimerkiksi ammattitaitteen kentällä esiintyviä työskentelymuotoja matkittaessa kokeilumielisesti ja vähemmän vakavasti. (Räsänen 2008, 72). Oman kokemukseni mukaan opiskelijat usein lähtevät tarkastelemaan tai toteuttamaan tehtävänantoja leikkimielisesti tai huumorin kautta. Se voi olla turvallinen lähtökohta, varsinkin jos käsiteltävä aihe on vaikea tai tunteellisesti voimakas.

Luovan työskentelyprosessin hahmottamista helpottaa sen jakaminen vaiheisiin. Vappu Lepistö kirjassa *Kuvataiteilija taidemaailmassa* (1991) on esitelty eri kuvailuja näistä vaiheista. Luovuutta 1900-luvun alkupuolella tutkineet tutkijat jakoivat luomisprosessin ensin kolmeen vaiheeseen: valmisteluun, kypsyttelyyn ja oivallukseen. Myöhemmin siihen lisättiin kuitenkin vielä todentamisvaihe. Sen lisäksi on siihen mahdollista liittää myös viides vaihe, uusiutuminen ja palautuminen. Valmisteluvaiheessa tiedostetaan ja kehitetään ongelmanasettelu ja kerätään sitä koskevat tiedot. Kypsyttelyvaiheessa ongelma siirtyy pois jatkuvasta tietoisesta käsittelystä alitajuiseen ja satunnaiseen tietoiseen käsittelyyn. Kolmas vaihe on ongelmanasetteluun liittyvän ratkaisun löytyminen. Todentamisvaiheessa saatu ratkaisu muokataan yksityiskohtaiseen muotoonsa. Todellisuudessa luova prosessi ei kuitenkaan toimi näin kaavamaisesti vaan hyppii vaiheiden välillä jatkuvasti. Kyse ei ole yhdestä kaavamaisesta luovasta prosessista, vaan useista samanaikaisista ja rinnakkaisista prosesseista, jotka vaikuttavat toisiinsa. (Lepistö 1991, 167–168.)

Toinen tapa jäsentää luovaa prosessia on Gunther Regelin 1970-luvulla määrittelemät neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa taiteilija asettaa itselleen tehtävän, ongelman, joka hänen on ratkaistava. Tässä vaiheessa taiteilija etsii mielikuvia, ideoita ja tietoa valitsemaansa tehtävään ja ongelmaan liittyen. Toisessa eli konseption vaiheessa hän odottaa perusideaa ja sekä tietoisesti että tiedostamattomasti yrittää kehittää sitä, auttaa sen muodostumista. Tässä etsimis- ja tiedusteluvaiheessa kaikki taiteilijan huomio keskitetään ratkaisun löytymiseen asetettuun ongelmaan. Ideat kypsyvät ja syntyvät kuitenkin vähitellen. Ne kasvavat aavistuksista ja visioista vähitellen voimakkaammiksi ja varmemmiksi. Tässä vaiheessa tehdään intensiivistä työtä, johon taiteilijalla itsellään on hyvin vähän mahdollisuuksia vaikuttaa. Ratkaisun ja idean löytäminen koetaan usein

käännekohtana, yllättävänä ja nopeasti tapahtuvana. Kolmas vaihe on kompositiovaihe, eli idean täsmennys, teoksen perusrakenteiden työstö ja jatkuva uudelleenkekeilu. Tämä on tiiviissä yhteydessä neljänteen ja viimeiseen vaiheeseen, eli toteuttamiseen. Näiden vaiheiden avulla taiteilija suorittaa viimeistellyn teoksen toteutuksen. Yhdessä kaikki neljä vaihetta kattavat koko teoksen tekemisen prosessin, idean kehittelystä loppuun asti vietyyn taideteokseen. (Lepistö 1991, 167–168.) Molemmat tavat tarkastella luovan prosessin vaiheita painottavat sen ongelmanratkaisuun keskittyvää luonnetta, mutta Regelin jäsenitys kiinnittää enemmän huomiota ratkaisun löytymiseen ja toteuttamisen vaiheeseen. Se sopii siis kuvataideopetuksen kontekstiin paremmin.

Kuvataideopetuksen luova prosessi eroaa varsinaisesta taiteellisesta työskentelystä tietyin tarkoin tavoin. Kuvataideopetuksessa opettaja ja opetettava aihe asettavat ongelman, joka tulee ratkaista, ja yleensä myös käytettävissä olevan tekniikan teoksen toteuttamiseen. Taiteellisessa työskentelyssä tällaiset rajaukset ovat tavallisia, mutta yleensä taiteilijat itse saavat asettaa ne, jolloin niiden asettelu on osaa luovaa prosessia (Lepistö 1991, 167–168). Omasta kokemuksestani kuvataideopetuksessa luovan prosessin vaiheet eivät välttämättä ole selkeästi nähtävissä, mutta ne seuraavat esimerkiksi ammattitaiteilijoiden työskentelyyn verrattuna näitä vaiheita tarkemmin. Tämä johtuu kuvataideopetuksen ympäristöstä, joka kouluinstituutioon kuuluvana asettaa erilaisia rajoituksia.

Olennaista luovassa tekemisessä on yksilön henkilökohtainen halu ja kyky keskittyä samaan aiheeseen pitkäkestoisesti ja pureutua todella käsillä olevaan ongelmaan. (Uusikylä 2002, 48) Arkikielessä tällaisesta tekemisestä puhutaan usein termillä flow. Se on kuitenkin varsinkin arkikäytössä erittäin monitulkintainen termi, jonka käyttö tässä kontekstissa vaatii tarkempaa määrittelyä. Mihaly Csikszentmihalyi määrittelee kirjassaan *Flow -The psychology of optimal experience* niin sanotun flow-tilan optimaaliseksi kokemukseksi. Kyseisessä tilassa ihminen kykenee suuntaamaan keskittymisensä täysin omien päämääriensä saavuttamiseen, ilman ajatuksenkulkuun ja sen hetkiseen mielentilaan vaikuttavia häiriötekijöitä. (Csikszentmihalyi 1990, 40.) Flow-tiloihin yleisimmin liitetyt aktiviteetit eli muun muassa pelien pelaaminen ja luova työskentely ovat otollisia tilalle koska ne ovat suunniteltu niin sanotun arkitodellisuuden ulkopuoliseksi. Ne eivät tottele samoja sääntöjä kuin arkinen elämä, vaan toimivat kukin omalla tietyllä tavallaan. (Csikszentmihalyi 1990, 72.) Csikszentmihalyi on kiinnostunut flow-tilasta psykologisena

ilmiönä, mutta eniten häntä kiinnostaa sen hyödyntäminen elämän eri osa-alueilla onnellisuuden tavoittelussa. Hänen määritelmänsä on kuitenkin pätevä kuvataideopetuksen kontekstissa, jossa sillä yleensä tarkoitetaan nimenomaan erittäin syventynyttä työskentelyä. Csikszentmihalyin määritelmä tuo kuitenkin niin sanottuun arkiseen määrittelyyn syventymisen lisäksi ajatuksenkulun ja mielentilan häiriöttömyyden. Itse tulkitsen sen tarkoittavan sitä, että flow-tilaan liittyy oleellisesti myös ajatuksellinen prosessi ja työskentelyn edistyminen. Näin se on mahdollista erottaa muista sitä ulkoisesti muistuttavista työskentelyn tiloista, joissa sulkeudutaan ulkoisen maailman ärsykkeiltä.

Inkeri Savalla on oma näkökulmansa luovan ilmaisun elementeistä. Hän määrittelee osaksi luovaa toimintaa muun muassa aistihavainnot ja elämykselliset kokemukset, niitä ympäröivät mielentilat, ajatukset siitä mitä tekijä haluaa havainnosta ilmaista taiteen keinoin, harjaantuminen taiteen median käytössä sekä ajatusten muuttaminen taiteen keinoin ideoiksi tai symboleiksi. Näiden osien avulla syntyy luovan prosessin myötä taideteos. Vastaanottamisen osiksi hän määrittelee ulkoisen havainnon taideteoksesta, sen aistisen ja elämyksellisen kokemisen, tulkinnan ja/tai analyysin joihinkin kriteereihin perustuen ja tulkinnan reflektoinnin, taiteellis-esteettisen arvottamisen sekä merkityksenannon taideteokselle ja sen toimintaprosesseille jonkin kontekstin sisällä. (Sava 1997, 262–263)

Sava tuo esille uudemmassa teoksessaan *Katsomme - näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista* (2007) täydentäviä näkemyksiä luovuudesta. Hänen mukaansa luovuudessa ei ole kyse vain itsensä ilmaisemisesta, vaan mahdollisuudesta omalla luovalla toiminnallaan jättää jälkensä ja osallistua yhteisön, yhteiskunnan ja kulttuurin elämään. Luovuuden välttämättömiksi ehdoiksi hän määrittelee epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteen, joka johtuu siitä, että koskaan ei voi tietää onnistuuko se mitä ollaan tekemässä. Savan mukaan luovuudelle tärkeitä asioita ovat riskinsietokyky ja mahdollisuus epäonnistua. Luova työskentely vaatii työskentelytilaa erottamaan tekijän ja maailman. Luovassa toiminnassa on aina kyse tuosta vuorovaikutuksesta tekijän ja maailman välillä, niiden välisessä tilassa oleskelusta. (Sava 2007, 46–47.) Savan esittämät luovuuden elementit täydentävät Uusikylän mekaanisesta määrittelyn näkökulmasta esitettyjä elementtejä. Uusikylä keskittyy siihen miten luovuus ilmenee, mutta Sava tuo

luovan tekijän näkökulmasta esille niitä asioita mitä luovuus tarvitsee. Hänen näkökulmansa tuo luovuuden käsitteeseen mukaan tärkeitä kokemuksiin liittyviä huomioita. Nämä kaksi tapaa määritellä luovuutta täydentävät toisiaan ja yhdessä antavat kattavamman määritelmän siitä.

3.4 Kuvataidetunnit työskentely-ympäristönä

Opetushallituksen raportissa *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun* (2007) Jyri Manninen et al. ovat keränneet eri tapoja tarkastella oppimisympäristöjä ja keskustella niistä. He perustelevat raportin johdannossa termin oppimisympäristö valintaa sen kattavuudella. Terminä se painottaa erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Se kattaa koulujen fyysisesti tarjoamien tilojen lisäksi kaikki ympäristöt, joissa oppimista tapahtuu. Oppimisympäristö siis terminä käsittää myös esimerkiksi oppimista tukevat verkkoympäristöt. Oppimisympäristöä suppeampina termeinä he esittelevät opetus- ja opiskeluympäristön. Opetusympäristö korostaa opettajan roolia ja näkökulmaa ympäristön hyödyntämiseen opetuksessa. Opiskeluympäristö puolestaan painottaa ympäristössä tapahtuvaa opiskelijan aktiivista opiskeluprosessia. (Manninen et al. 2007, 11.) Oppimisympäristö on tämän tutkielman aiheen kannalta liian laaja käsite. Termin opetusympäristö käyttämistä voisi perustella sillä, että tutkielman aiheena on opetusta toteuttavien opettajien käsitykset. Kyseessä ei kuitenkaan ensisijaisesti ole heidän käsityksensä oman opetuksen toteuttamisesta, vaan käsitykset koskevat opiskelijoiden työskentelyä kuvataidetunneilla. Käyttämällä termiä opiskeluympäristö korostan opiskelijoiden omaa aktiivista toimintaa kyseisessä ympäristössä. Valintaani tukee myös se, että sama käsite on käytössä lukion opetussuunnitelman perusteissa.

Lukio edustaa formaalia koulujärjestelmää, joka opetuksen lisäksi tarjoaa myös opetuksen vaatimat opiskeluympäristöt. Näiden opiskeluympäristöjen toteuttamisen lähtökohtana ovat lukio-opetusta ohjaava oppimiskäsitys ja opetukselle asetetut tavoitteet. Toteuttamista ohjaa opiskelijoiden tarvitsemat edellytykset, heidän kiinnostuksen kohteensa, näkemykset ja yksilölliset tarpeensa. Tavoitteena on tarjota monipuolisia ympäristöjä, jotka Opiskeluympäristöjen ja niiden kehittämisen tulee tukea itsenäisen työskentelyn lisäksi

vuorovaikutteista yhdessä oppimista. (LOPS 2015, 14–15.) LOPS 2015:ssa esitetyn oppimista edistävien tavoitteiden lisäksi Mannisen et al. mukaan fyysisten opiskeluympäristöjen tulisi olla myös turvallisia, viihtyisiä, mukavia ja terveellisiä (Manninen et al. 2007, 38). Kuvataideopetuksen näkökulmasta korostuu tilojen turvallisuus ja terveellisyys, koska monet kuvataiteen menetelmät vaativat erityisjärjestelyjä. Esimerkiksi hiilipöly tai maalihuurut vaativat, että ilmanvaihto on riittävää. Viihtyisyys ja mukavuus puolestaan vaikuttavat omalta osaltaan opetuksen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Fyysisten tilojen ohella opiskeluympäristöissä tärkeä tekijä on niiden sosiaalinen luonne. Sitä voi tarkastella joko fyysisten tilojen tai opetusmenetelmien ja -käytäntöjen näkökulmasta. Fyysiset tilat säätelevät vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Opetusmenetelmät ohjaavat vuorovaikutusta opettajalähtöisesti. Sosiaalinen vuorovaikutus opiskeluympäristöissä ei ole vain opettajan ja opiskelijoiden samassa tilassa tapahtuvaa läsnäoloa, keskustelua ja jakamista. Oppimisen edistämisen näkökulmasta heidän tulee olla positiivisesti riippuvaisia toisistaan, joka johtaa oppimista edistävään vuorovaikutukseen. Siihen liittyy kannustavan ja rohkaisevan ilmapiirin yhdessä luominen, jossa opiskelijat antavat toisilleen tietoa, apua, hyväksyntää ja yhdessä ylläpitävät suoritushetken ja oppimiseen osallistumisen tasoa. (Manninen et al. 2007, 69) Luova työskentely vaatii myös avoimuuteen ja luottavaisuuteen perustuvan ympäristön (Uusikylä 2012, 164). Kuvataideopetuksen näkökulmasta nämä vaatimukset eivät siis koske vain oppimisen edistämistä, vaan ne ovat myös edellytyksiä siellä tapahtuvalla luovalle työskentelylle.

4 Fenomenografinen tutkimus

4.1 Fenomenografian juuret

Sirkka Ahonen antaa teoksen *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994) fenomenografiaa käsittelevässä luvussa hyvän pohjustuksen fenomenografisen tutkimuksen perusteille. Ahosen esitys menetelmän vaiheista ja tavoista on runsaasti viitattu ja huomioitu hyvänä suomenkielisenä lähteenä aiheeseen. Hyvän katsauksen fenomenografiseen tutkimukseen antaa myös Kirsti Häkkisen pro gradunsa pohjalta tekemänsä julkaisu *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä* (Häkkinen 1996). Häkkinen on koonnut teokseen sekä menetelmän historiallisia juuria että perustavia lähtökohtia.

Fenomenografian juuret ovat psykologiassa ja oppimisen tutkimisessa. Ruotsalainen Ference Marton kehitti metodin 70-luvulla tutkimusryhmänsä kanssa tutkiakseen käsityksiä oppimisesta. Metodina se ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan oppimisen tutkimiseen, vaan sen avulla on mahdollista tutkia kaikenlaisia ilmiöihin liittyviä ajattelutapoja ja niiden eroja. (Häkkinen 1996, 6.) Fenomenografian nimitys tulee ilmiöiden kuvaamisesta. Tutkimuksen kohteena eivät kuitenkaan suoraan ole ilmiöt itsessään, vaan henkilöiden erilaiset käsitykset kyseisestä ilmiöstä. (Häkkinen 1996, 11; Syrjälä et al. 1994, 114–115.) Marton itse määrittelee fenomenografisen tutkimuksen kohteeksi ne laadullisesti eroavat tavat, joilla ihmiset kokevat tai käsittävät erilaisia ilmiöitä. Tämä tarkoittaa Martonin mukaan sitä, että fenomenografinen tutkimus ei ole kiinnostunut ainoastaan ilmiöstä, joita ihmiset kokevat tai ajattelevat. Kiinnostuksen kohteena ei myöskään ole vain ihmisten ajattelu abstraktina ilmiönä. Fenomenografinen tutkimus kohdistuu näiden välimaastoon, suhteisiin joita ihmisten käsitysten ja ilmiöiden välillä on. (Marton 1986, 31–32.)

Glynis Cousin esittää kirjansa *Researching Learning in Higher Education: An Introduction to Contemporary Methods and Approaches* (2009) fenomenografisia lähestymistapoja esittelevässä luvussa hyvin samankaltaisen, mutta tuoreemman ja ajan myötä hioutuneen kuvailun. Fenomenografia antaa mahdollisuuden tutkijalle tuoda esille ja tarkastella eri

tapoja joilla ihmiset ymmärtävät ja kokevat jonkin tietyn asian. Ensisijaisena tavoitteena on tiettyssä tarkasti rajatussa kontekstissa esiintyviin ilmiöihin ja käsitteisiin liittyvien erilaisten käsityksien kategorisointi, tulkinta ja tutkinta. Cousinin mukaan fenomenografiassa oleellista on nimenomaan eriävien käsitysten laadullisten erojen tunnistaminen ja suhteuttaminen toisiinsa. (Cousin 2009. 183.) Fenomenografiassa ei siis ole vain kyse erilaisten käsitysten löytämisestä ja esittämisestä, vaan myös niiden käsitysten laadullisten ulottuvuuksien tulkinnasta ja sen avulla niiden suhteuttamisesta sekä toisiinsa että aiheeseen kokonaisuudessaan. Martonin intressit fenomenografiselle tutkimukselle painottuivat psykologian ja oppimisen tutkimisen puolelle. Eri tiedonalojen tiedonmuodostus on toinen suuri tutkimuksen kohde, mutta keskeisimpänä kohteena on edelleen käsitykset oppimisesta. (Syrjälä et al. 1994, 115.)

Fenomenografisia tutkimuksia voi luokitella niiden tutkimuskohteiden perusteella. Tämä Staffan Larssonin esittämä luokittelu jakaa tutkimukset neljään eri kategoriaan: ainedidaktisiin, koulutuksen vaikuttavuutta mittaaviin, yleispedagogisiin ja ei-pedagogisiin tutkimuksiin. Larssonin jaottelu on kasvatustieteellisestä tutkimuksesta lähtöisin, joten kaikki kasvatustieteen ulkopuolinen luokitellaan ei-pedagogisten tutkimuksien alle. Ainedidaktinen tutkimus keskittyy siihen miten jotakin tieteenalaa opiskelevat käsittävät esimerkiksi kyseisen tieteenalan peruskäsitteitä. Tällaisen tutkimuksen avulla on voitu myös etsiä yleisiä väärinymmärryksen kohteita opiskelijoiden ajatusprosesseissa. Kyseessä on siis jonkin tietyn alan oppimisen ja tiedonmuodostuksen tutkimisesta. Koulutuksen vaikuttavuutta mittaavassa tutkimuksessa nimensä mukaisesti tutkitaan sitä, miten koulutus on vaikuttanut opiskelijoiden käsityksiin opetettavaan aineeseen liittyen. Yleispedagogiseen tutkimukseen kuuluvat kaikki tutkimukset, jotka käsittelevät yleisesti tärkeitä kasvatustieteen liittyviä ilmiöitä, mutta eivät suoraan liity opiskelijoiden käsityksiin jonkin tietyn aineen sisällä. (Häkkinen 16–18.)

Tutkielman, jonka kohteena on tietyn oppiaineen opettajien käsityksiä oppiaineeseen liittyvistä ilmiöistä, voisi ajatella kuuluvan ainedidaktiseen tutkimukseen. Larssonin fenomenografisen tutkimuksen luokitteluista tämä tutkielma osuu kuitenkin yleispedagogisen tutkimuksen alueelle, sillä tämä tutkielma on kiinnostunut kuvataideopetuksen luovaa työskentelyä ja arviointia ympäröivästä kontekstista ja opettajien käsityksestä niistä ilmiönä. Tutkielma olisi ainedidaktista silloin, jos se

käsittelisi opiskelijoiden, eikä opettajien, käsityksiä luovasta työskentelystä ja arvioinnista.

4.2 Ilmiöt ja käsitykset

Fenomenografialla on yhteisiä lähtökohtia fenomenologisen filosofian kanssa. Fenomenologia keskittyy ihmisten kokemuksiin ja miten ne muodostavat sen subjektiivisen maailman jossa he elävät. (Syrjälä et al. 1994, 116.) Toivo Salosen *Filosofian sanat ja konseptit* sanakirjassa fenomenologia määritellään opiksi ilmiöistä ja niiden ilmenemisestä tietoisuudessa. Se on *“aatevirtaus, jossa on pyrkimys vapautua ilmiömaailman häiritsevästä moninaisuudesta ja monikerroksellisuudesta sekä sitä kautta katsoa asioita itseään.”* (Salonen 2008, 85.)

Fenomenologiassa ei oteta kantaa yksilön kokemusten ulkopuolisen objektiivisen todellisuuden olemassaoloon, vaan keskitytään tapoihin lähestyä yksilön subjektiivista elämismaailmaa. Fenomenografiassa puolestaan ei Martonin mukaan ole tarvetta olettaa objektiivisen todellisuuden olemassaoloa. Yksilöillä on subjektiivisia kokemuksia, jotka muodostavat hänen henkilökohtaisen subjektiivisen maailmansa, mutta niin sanottua ulkopuolista objektiivista maailmaa ei ole. Martonin mukaan on siis olemassa ainoastaan yksi maailma, joka ilmenee yksilöille heidän ilmiöiden pohjalta eri tavoin luomissa käsityksissä. (Syrjälä et al. 1994. 116.) Marton perustelee tätä näkemystä sillä, että yksilöiden näkemykset samoistakin ilmiöistä eroavat niin paljon, että voidaan sanoa jokaisen elävän omassa erillisessä elämismaailmassaan. Todellisuus saa merkityksensä ainoastaan yksilön tulkinnan kautta, mikä tarkoittaa yhteisen objektiivisen todellisuuden olevan mahdoton. Tulkinnat ja käsitykset, ja niiden myötä siis todellisuus, ovat luonteeltaan relationaalisia. (Häkkinen 1996, 24; Marton 1986, 40–42.)

Yksilö ei todellisuuden relationaalisen luonteen vuoksi voi ajattelullaan rakentaa ilmiöstä täyttä ja kokonaista käsitystä. Yksilö tarkastelee ilmiötä aina jonkin kontekstin sisältä ja asettaa myös ilmiön johonkin tiettyyn kontekstiin. Kontekstin muutos voi vaikuttaa myös siihen miten sama yksilö kokee jonkin tietyn ilmiön. Tutkittava henkilö saattaa esimerkiksi rakentaa käsityksensä jostain asiasta uudelleen jopa kesken haastattelutilanteen. Tämän takia fenomenografiassa ei liitetä käsityksiä tiettyihin henkilöihin, vaan niiden avulla

pyritään rakentamaan kuvauskategorioita, jotka kuvaavat yleisemmin laadullisesti erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa. (Häkkinen 1996, 24–25.)

Marton määrittelee käsityksen fenomenografiassa perustavaksi kuvailun yksiköksi (Marton & Pong 2005, 335–336). Käsitys ja ilmiö mielletään olevan saman asian eri puolia. Ilmiö määritellään yksilön kokemukseksi, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Ilmiötä ei voi olla ilman käsitystä ja päinvastoin. Ihmiset ovat rationaalisia olentoja, jotka muodostavat yhteyksiä ja selityksiä asioille. Käsitys on siis ilmiöstä lähtöisin oleva konstruktivisen ajattelun tulos. Konstruktivinen ajattelu erottaa käsityksen pelkästä kokemuksesta. (Syrjälä et al. 1994, 116–117.)

Martonin mukaan käsitysten sisäinensä rakenne ei ole yksiselitteinen. Käsityksillä on kaksi puolta. Niillä on viittauksellinen puoli, joka merkitsee käsitettävän ilmiön yleistä merkitystä. Toinen puoli on rakenteellinen. Se merkitsee sitä tiettyä piirteiden yhdistelmää, joka ilmiöstä erotetaan ja tarkastellaan. Nämä puolet ovat toisiinsa kietoutuneita ja yhdessä muodostavat käsityksen kokonaisuuden. Ilmiöiden piirteet käsitteenä määritellään niiksi tavoiksi, joilla se eroaa muista ilmiöistä. Jotta on mahdollista erotella piirteitä ilmiöistä, täytyy niissä esiintyä vaihtelua. Ilmiöiden tarkastelu ja sen piirteiden erottelu vaatii laadullisten erojen olemassaoloa. Ei ole mahdollista erottaa piirrettä, joka on universaali, muuttumaton ja läsnä kaikissa ilmiöissä. Se miten yksilö erottaa ilmiön jonkin piirteen riippuu myös siitä mihin kyseistä ilmiötä ja piirrettä verrataan. (Marton & Pong 2005, 335–336.) Piirteiden ja vaihtelun suhde asettaa siis kontekstin fenomenografisessa tutkimuksessa myös tärkeään asemaan. Vaihtelu mahdollistaa laadullisten erojen olemassaolon ja niiden tutkimisen.

Itse en näe tarvetta tämän tutkimuksen puitteissa tehdä oletuksia objektiivisen maailman olemassaolosta. Ei ole mielestäni tutkimuksen kannalta relevanttia onko yksilöiden subjektiiviset elämissämaailmat muodostuneet objektiivisen maailman ilmiöiden pohjalta, vai onko olemassa vain yksi yksilöille eri tavoin ilmenevä todellisuus, koska tutkielman tavoitteena ei ole tehdä objektiivisen maailman ilmiöitä koskevia yleistyksiä. Olen kuitenkin samaa mieltä sen ajatuksen kanssa, että yksilön tekemä tulkinta ja rakennettu käsitys luovat merkityksen koetulle todellisuudelle. Se mistä asioista ja piirteistä yksilö puhuu, kun häneltä kysytään jostakin aiheesta, kertoo siis paljon siitä, miten hän kyseisen

asian käsittää. Esimerkiksi tätä tutkielmaa varten haastatellut opettajat puhuivat kaikki samasta rajatusta aiheesta, mutta liittivät siihen erilaisia asioita. Uskon, että kysymällä on siis mahdollista päästä käsiksi yksilön tulkintaan jostakin ilmiöstä, joka puolestaan heijastaa hänen henkilökohtaista kokemusmaailmaansa. Täytyy kuitenkin muistaa, että kyse on useamman tulkinnan tasosta, sillä kysymyksen esittänyt tutkija joutuu myös tulkitsemaan saamiaan vastauksia.

4.3 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografinen tutkimus perustuu niin sanottuun hallittuun subjektiivisuuteen. Tutkijan oma rooli ja lähtökohdat tutkimuksessa hyväksytään, vaikka ne väistämättä vaikuttavat tutkimusprosessiin kokonaisvaltaisesti. Tutkijan tulee kuitenkin tietoisesti käsitellä omia lähtökohtiaan ja sitä miten ne vaikuttavat muun muassa aineiston hankintaan ja tutkimuksen johtopäätöksiin. (Syrjälä et al. 1994, 122.) Oma lähtökohtani tutkimukseen oli kandidaatin tutkielmani, jossa käsitelin myös kuvataiteen oppilasarviointia ja prosessin merkitystä siinä. Se oli teoriapohjainen tutkielma, jossa etsin kuvataideopetuksen teoriakirjallisuudesta ja opetussuunnitelmien perusteista perusteluita työskentelyprosessin merkitykselle osana oppilasarviointia. Kandidaatin tutkielmani myötä kiinnitin arvioinnin aiheeseen paljon huomiota myöhempien kurssien aikana ja erityisesti opetusharjoittelussa. Opettajat, joiden kanssa keskustelin aiheesta, painottivat hyvin paljon arvioinnin käytännön toteuttamista. En tajunnut kysyä, eivätkä he huomanneet tuoda esille, siihen liittyviä taustatekijöitä. He eivät ilmaisseet syvempiä käsityksiään arvioinnin ja luovan työskentelyn suhteesta kuvataideopetukseen. Siksi tutkimus luovan työskentelyn käsityksistä alkoi kiinnostaa. Fenomenografisen menetelmän valinta liittyi nimenomaan kiinnostukseen opettajien käsityksistä. Omaa rooliani aineiston hankinnassa ja siihen liittyviä lähtökohtia avaan luvussa 5.2, jossa käsitelen tarkemmin aineiston keruuta. Tutkijapositioni vaikutusta tutkielmaan yleisesti ja sen johtopäätöksiin käsitelen eettisyyttä ja luotettavuutta käsittelevässä luvussa 7.

Fenomenografinen tutkimus ei ole hypoteesilähtöistä. Se lähtee kuitenkin liikkeelle ennakkoajatuksesta, että jostakin ilmiöstä on olemassa vaihtelevia ja eriäviä näkemyksiä.

(Cousin 2009, 183, 191.) Fenomenografisen tutkimuksen hypoteesina voisi kuitenkin pitää sitä, että ihmisillä on jostakin ilmiöstä erilaisia käsityksiä. Tutkittavasta aiheesta ei siis lähtökohtaisesti oleteta olevan jotain tiettyjä ilmiöitä koskevia käsityksiä, mutta tutkijalla on oltava jonkinlainen lähtökohtainen näkökulma käsiteltävään kontekstiin ja niihin ilmiöihin, joita se sisältää. Tutkijan on siis tunnettava tutkittavaan aiheeseen liittyvät teoreettiset näkemykset. Fenomenografisessa tutkimuksessa merkityksellisin sisältö nousee esiin haastateltujen henkilöiden vastauksista, mutta on hyvin tärkeää tarkastella kyseisiä vastauksia aihetta rajaavan kontekstin avulla. Analyysiä tehdään siis aihetta koskevan teorian avulla jäsentäen. (Syrjälä et al. 1994, 123.) Koska käsittelin jo kandidaatin tutkielmassani arviointia ja työskentelyä kuvataidetunneilla, olen joutunut pohtimaan aihetta jo pitkään. Tästä oli merkittävää hyötyä tämän tutkimuksen laadun kannalta, koska aiemman kokemuksen pohjalta keräsin itselleni huomattavasti vahvemmat teoreettiset lähtökohdat. Keskityin kuitenkin paljon jo aiemmin tutuksi tulleiden teoreettisten näkemysten äärelle. Koen kuitenkin, että tunsin tätä tutkimusta tehdessäni aihepiiriin liittyvät teoreettiset näkemykset riittävän hyvin, vaikka teoreettinen viitekehyseni lähtökohtaisesti olikin hieman kapea.

Fenomenografisessa tutkimuksessa teoria on erottamaton osa tutkimusprosessia. Teoria ei kuitenkaan ennalta määritä testattavia oletuksia tai yksin ohjaa käsitysten luokittelua. Fenomenografiassa teoria muodostuu aineistopohjaisesti, eli tutkimuksen kannalta olennaiset perusväittämät muotoutuvat aineiston tulkinnan pohjalta. Kyse ei ole siis valmiiden teorioiden testaamisesta, vaan uuden teoriakokonaisuuden keräämisestä ja luomisesta. Tämä uusi teoria toki kerätään ja muodostetaan aiemman teorian avulla, jolloin syntyy teorioiden vuorovaikutusta. (Syrjälä et al. 1994, 123.)

Fenomenografiassa tulkinta on tärkeässä roolissa. Kerätyn aineiston analysoiminen perustuu aina vastausten tulkitsemiseen. Mitä vankempi aiheeseen liittyvän teorian tuntemus tutkijalla on, sitä paremmin hän kykenee erottamaan erilaisia vivahteita ilmaisuista. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleisestikin, tutkijalla on oltava aikaa sisäistää tutkimukseen liittyvä aihepiiri. Teorian ja aineiston toisiaan määrittävään suhteeseen liittyy myös se, että teoria vaikuttaa tulkintaan. Tutkimus etenee hermeneuttisesti kiertäen kehää teoreettisen taustatiedon, aineiston keräämisen ja tulkinnan, sekä aineiston luokittelun välillä. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti

fenomenografisessa tutkimuksessa tulee usein palata aiempiin aiheisiin ja vaiheisiin, hakien niistä tukea tulkinnalle ja luokittelulle. (Syrjälä et al. 1994, 124–125.) Oma tulkintani pohjautui teoreettisen viitekehykseni lisäksi luvussa 4.2 esitettyyn näkemykseen, että tulkitsemalla opettajien esittämiä näkemyksiä on mahdollista tarkastella heidän käsityksiään.

Cousinin mukaan fenomenografinen tutkimus on nykyään yhä useammin fenomenografiseen lähestymistapaan perustuvaa, eikä puhdasta fenomenografista tutkimusta sen alkuperäisen määritelmän mukaisesti. (Cousin 2009, 183). Oma tutkimukseni noudattaa myös tätä kaavaa. Noudatin fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia, erityisesti sen perustavia ajatuksia käsityksistä ja niiden tutkimisesta. Analyysissä toteutin kuitenkin kategorisointia itse parhaaksi katsomallani tavalla. Käytin hierarkkisia suhteita ainoastaan pääkategorioiden välillä. Käsitteitä kuvaavat kategoriat pyrin esittämään pääasiassa lineaarisessa muodossa. Cousin esittää, että tällainen kategorioiden suhteiden kuvaaminen antaa tilaa niiden suhteiden vastakkaisuuksille, limittymiselle ja epäselville suhteille. (Cousin 2009, 188). Halusin korostaa ilmiöihin liittyvien käsitysten kokonaisuutta, enkä painotta erilaisten käsitysten hierarkkisia suhteita. Pääkategorioiden välillä hierarkkiset suhteet olivat kuitenkin tarpeen, sillä ne selittävät miten niiden avulla muodostetaan vastaus tutkimuskysymykseen.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Teemahaastattelu

Johanna Ruusuvuori ja Liisa Tiittula esittävät kirjassaan *Haastattelu -tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2005), että haastattelun voi määritellä intentionaaliseksi keskustelutilanteeksi, jossa päämääränä on tiedon kerääminen. Tutkimushaastatteluissa tähän määritelmään lisätään vielä tutkimuksellinen tavoite, eli haastattelussa kerättyä tietoa aiotaan jollain tavalla tutkia tai hyödyntää tutkimuksessa. Haastattelutilanteen määritelmään usein liittyy, erityisesti tutkimushaastatteluissa, haastattelun tallentaminen tai vähintään muistiinpanojen tekeminen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.)

Haastattelun eri muotoja voi luokitella esimerkiksi sen perusteella millaiseen tietoon haastattelu keskittyy tai montako vastaajaa haastattelutilanteeseen osallistuu. Yleinen tapa luokitella haastatteluja on kuitenkin niiden strukturointiasteen perusteella. Strukturoitu haastattelu edustaa lomakehaastattelua, jossa on kaikille samanlaiset kysymykset ja ääripäässä jopa valmiit vastausvaihtoehdot. Näin pyritään varmistamaan haastattelijan itsensä minimaalinen vaikutus vastaajien mielipiteisiin. Strukturoimaton haastattelu on toinen ääripää. Se muistuttaa haastateltavan ehdoilla etenevää vapaata keskustelua, johon molemmat haastattelija ja haastateltava voivat vaikuttaa runsaasti. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.)

Haastattelumuotojen ääripäiden välistä löytyy puolistrukturoitu haastattelu, joista tunnetuin on teemahaastattelu. Nimensä mukaisesti teemahaastattelussa käydään läpi jokaisen vastaajan kanssa samat aiheet ja teemat, mutta yleensä melko vapaassa järjestyksessä ja muodossa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.) Teemahaastattelu tunnetaan myös kohdennetun haastattelun nimellä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47).

Teemahaastattelu perustuu oletukseen, että sen avulla on mahdollista tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Haastattelumenetelmänä se korostaa haastateltavien omaa elämismaailmaa, näkemyksiä ja käsityksiä. Tarkkaan määriteltyjen kysymysten sijaan teemojen mukaan eteneminen tuo haastateltavien äänen kuuluviin, sillä

he saavat itse kertoa ja painottaa niitä asioita, jotka he kokevat merkityksellisiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Haastateltavien omia käsityksiä ja tulkintoja korostavan luonteen takia teemahaastattelu sopii erinomaisen hyvin fenomenografisen tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi.

Teemahaastattelua varten ei luoda luetteloa yksityiskohtaisista kysymyksistä, vaan haastattelurunko muodostuu teema-alueiden listasta. Teema-alueet muodostuvat tutkittavaa aihetta koskevan teorian perusteella. Tutkijan on siis tunnettava se aihepiiri, johon haastattelu kohdistuu. Muodostetun haastattelurungon ja sen sisältämien teemojen tulisi olla niin yleisiä, että tutkittavan ilmiön monimuotoiselle ilmenemiselle jää tilaa. Niiden ei siis tulisi ohjata tai rajata liikaa haastateltavien vastauksia. Haastattelutilanteessa haastattelurunko toimii tutkijan muistilistana ja keskustalua ohjaavina kiintopisteinä. Laajoja teemoja tarkennetaan kysymyksin, joita voi esittää myös haastateltava, eikä vain haastattelija. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67.)

Haastattelutilanne on ensisijaisesti vuorovaikutustilanne. Haastattelijalla ja haastateltavalla on omat roolinsa ja odotetut toimintamallinsa haastattelutilanteen aikana. Nämä pohjautuvat normaaleihin keskustelun tapoihin, mutta korostuvat erityisesti haastattelutilanteessa, varsinkin kun kyse on tutkimushaastattelusta, jossa keskustelu kohdistuu yleensä paljon normaalia vuorovaikutustilannetta tarkemmin tiettyihin asioihin. Haastattelija tilanteen ohjaajana joutuu tasapainottelemaan sekä tilanteen hallitsemisen että siihen osallistumisen välillä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 40–41.)

Luottamus on tärkeä osa haastattelun vuorovaikutustilannetta. Haastateltavan on pystyttävä luottamaan haastateltavaan monin tavoin. Koska haastattelutilanne on vuorovaikutustilanne, täytyy haastattelijan osallistua siihen. Haastattelija synnyttääkin luottamusta nimenomaan tasapainottelemalla neutraalin ohjaajan ja empaattisen keskusteluun osallistujan roolien välillä. Neutraalilla suhtautumisella haastattelija pyrkii minimoimaan oman vaikutuksensa haastateltavan vastauksiin. Hänen tulisi siis pitäytyä kysymysten esittämisessä, eikä esittää mielipiteitä, väitellä vastaajan kanssa tai osoittaa tunnereaktioita vastauksiin. Empaattisuus on kuitenkin tarpeen, jotta haastattelu olisi aito vuorovaikutustilanne. Hyvin pelkistetysti katsoen haastattelut etenevät haastattelijan kysymyksestä haastateltavan vastaukseen ja siitä taas haastattelijan kuittaukseen, jolla hän

huomioi ymmärtäneensä vastauksen, tai vaihtoehtoisesti pyytää tarkennusta. Haastattelijan reaktiot vastauksiin ovat siis tärkeitä vuorovaikutustilanteen etenemisen ja luottamuksen rakentumisen kannalta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 26–27, 41–45.)

5.2 Aineiston keruu

Keräsin aineistoni haastatteleamalla lukion kuvataiteen opettajia. Toteutin haastattelut puolistrukturoituina eli teemahaastatteluina, koska tutkimuksen kohteena on nimenomaan kuvataideopettajien omat näkemykset ja kokemukset aiheesta. Puolistrukturoitu haastattelu antoi haastateltaville mahdollisuuden kertoa juuri niistä asioista ja ajatuksista, jotka he itse kokivat aiheeseen oleellisesti liittyvän. Etukäteen valmisteleman haastattelurunko (Liite 1) sisälsi teemahaastattelulle tyypillisesti vain hyvin laajat aiheet, joista halusin kuulla. Haastattelijana toimiessani pääosin vain ohjasin kahdenkeskistä keskustelutilannetta tiettyjä teemoja kohti ja haastateltavat itse kertoivat niistä asioista, jotka he kokivat tärkeiksi. Haastatteluaineisto siis varmasti sisältää opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä.

Koska haastateltavien taustamuuttujilla ei ollut tutkimuksessani erityistä merkitystä, pystyin valitsemaan tutkimukseen pyytämäni opettajat käytännön näkökulmasta. Kokemattomuuteni haastattelijana vaikutti siihen, että en halunnut tehdä haastatteluja etänä. Haastatteluiden toteuttaminen fyysisesti samassa tilassa tuntui itsestäni kaikista luontevimmalle ratkaisulle. Valitsin siis tutkimushenkilöt sen mukaan, että pystyin matkustamaan henkilökohtaisesti tapaamaan ja haastattelemaan heitä. Tämä oli yksi tekijä, joka rajoitti haastateltavien määrää, sillä toteutin haastattelut muiden opintojeni ohella. Mahdollisuuteni matkustaa tekemään haastatteluja oli siis rajoitettu. Lopulta päädyin toteuttamaan kaikki haastattelut yhden viikon aikana. Tämä oli toimiva ratkaisu, koska pystyin keskittymään täysin haastatteluiden tekemiseen ja pystyin tarjoamaan jokaiselle haastateltavalle riittävästi aikaa. Haastatteluun osallistui lopulta viisi opettajaa.

Teemahaastattelun huonona puolena aineistonkeruumenetelmänä omasta kokemuksestani oli se, että vapaamuotoisessa haastattelutilanteessa aineistoon kertyi myös paljon aiheen ulkopuolista keskustelua. Tähän vaikutti varmasti se, että itse haastattelijana olen saman alan ihminen kuin haastateltavat. Yhteisiä keskustelunaiheita ja mielenkiinnon kohteita oli haastateltavien kanssa runsaasti. Haastateltavat kokivat kuitenkin olonsa selkeästi rentoutuneiksi keskustellessaan omaa alaansa opiskelevan ihmisen kanssa. Tämä helpotti

heidän henkilökohtaisista näkemyksistään keskustelua, sillä tutkimushaastattelun vaatima luottamuksen ilmapiiri syntyi helposti. Ennen varsinaista haastattelutilannetta kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat halusivat esitellä omia kuvataideopetuksen tilojaan, sekä keskustella samalla yleisesti kuvataideopetukseen ja alan opiskeluun liittyvistä asioista. Tällä haastattelua edeltäneellä keskustelulla oli erinomainen vaikutus positiivisen ilmapiirin luomisessa ja erityisesti luottamuksen rakentamisessa.

Oma kokemattomuuteni haastattelijana ilmeni muun muassa paikoitellen turhan johdattelevien kysymysten ja tarkennusten muodossa. Pystyin kuitenkin mielestäni jättäytymään riittävän hyvin kuuntelijan rooliin, ja antamaan haastateltavien itse puhua. Haastattelutilanteet tuntuivat etenevän omalla painollaan, ja vaativat hyvin vähän keskustelun ohjaamista. Haastateltavien vastaamista helpotti se, että kerroin etukäteen suurpiirteisesti haastatteluiden aiheen. Erityisesti omista arviointimenetelmistään opettajat sanoivat osanneensa kertoa perusteellisemmin, kun tiesivät haastattelun liittyvän arviointiin.

Toteutin haastattelut koulujen tiloissa ja annoin haastateltavien opettajien itse ehdottaa tai valita tilan, jossa haastattelu tapahtuu. Näin pystyin toteuttamaan haastattelun sopivassa rauhallisessa ympäristössä, jossa oli luontevaa keskustella kuvataideopettajien kanssa. Kaikki haastattelut tapahtuivat lukioden tiloissa: yksi kuvataideluokassa sen ollessa tyhjillään, kaksi kuvataideluokan yhteydessä olevassa varastotilassa ja yksi lukion kokoustilassa. Kaikki haastattelut tapahtuivat työpäivän aikana, kuvataideopettajien hyppytunneilla.

Tallensin haastattelut äänittämällä. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja yksityisiä, joten äänittäminen oli ongelmaton. Yksi tutkimukseen pyytämäni opettaja ei suostunut haastatteluun joka tallennetaan. Kyseinen opettaja suostui kuitenkin vastaamaan kirjallisesti avoimiin kysymyksiin. Muokkasin hänelle teemahaastattelurungosta kirjallisen haastattelulomakkeen, joka sisälsi samat aiheet kuin teemahaastattelurunko (Liite 2).

Haastatteluaineistoa eli äänitettyä keskustelua kertyi noin kolme tuntia, joka litteroituna tekstinä oli noin 40 sivua tekstiä. Haastateltavia oli kuitenkin vain viisi, joten kattavia yleistyksiä aineiston avulla ei voi tehdä. Tutkimusmenetelmään eli fenomenografiaan sopii

kuitenkin suppeampikin määrä haastateltavia, sillä menetelmän ei ole tarkoituskaan tuottaa yleistyksiä aiheesta, vaan tarkastella siihen liittyviä laadullisesti eroavia käsityksiä. Opettajat ovat litterointia ja aineistopaloja varten koodattu anonyymisti numeroin yhdestä viiteen. Ensimmäinen on Opettaja 1, toinen Opettaja 2 ja niin edelleen.

Haastatteluiden analysoinnissa ei ollut tarkoitus käyttää keskusteluanalyysiä, joten haastattelunauhoitteiden litteroinnissa ei tarvittu tarkkaa kirjaamista. Fenomenografista analyysimenetelmää varten ei ollut tarpeen litteroida muuta kuin sanatarkasti se mitä haastatteluiden aikana sanottiin, eikä niinkään sitä, miten asioita kielellisesti ilmaistiin. Erityiset kielentutkintaan liittyvät litterointimerkinnot eivät siis olleet tarpeen.

Aineisto sisältää kuvataideopettajien kuvailua omasta arvioinnin toteuttamisesta, näkemyksiä siihen liittyvistä asioista, näkemyksiä lukiolaisten työskentelystä kuvataidetunneilla sekä todella paljon yleisiä ajatuksia kuvataideopetuksen ja arvioinnin erityislaatuisuudesta muuhun lukio-opetukseen verrattuna. Aineisto kertoo hyvin nimenomaan kuvataideopettajien henkilökohtaisista näkemyksistä tuntityöskentelyyn ja arviointiin liittyen. Opettajat eivät juurikaan ota kantaa siihen, onko heidän näkemyksensä oikea tai heidän tapansa toteuttaa arviointia juuri se paras, vaan he usein totesivat vain, että se toimii heidän opetuksessaan. Luovuudesta ja sen yhteydestä kuvataideopetukseen haastateltavat kertovat paljon, mikä onkin aineiston ehkä kiinnostavin anti.

Aineisto ei kuitenkaan anna täysin kattavaa kuvaa kuvataidetunneilla tapahtuvasta työskentelystä ja siihen liittyvistä asioista, sillä opiskelijoiden näkökulma puuttuu. Aineisto koostuu ainoastaan opettajien näkökulmista, eivätkä he juurikaan pyrkineet pohtimaan opiskelijoiden näkökulmaa, vaan tietoisesti pysyivät omassaan. Tämä on tutkimuksen rajauksen kannalta tärkeä, joka täytyy pitää mielessä analyysin tulosten tarkastelussa.

5.3 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografisessa analyysissä ei pyritä etsimään aineistosta yhteneviä tekijöitä ja tekemään yleistyksiä, vaan tavoitteena on tarkastella monenlaisia käsityksiä, sekä analysoida ja tulkita niiden muodostamaa kokonaiskuvaa aiheesta. Tässä tutkimuksessa

tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että en analyysin tuloksissa juurikaan esittele yksittäisten opettajien esille nostamia asioita, vaan esittelen yleisesti aineistosta löytyneitä laadullisesti merkittäviä merkityssisältöjä kategorisoinnin avulla.

Fenomenografista analyysiä on mahdollista soveltaa monenlaisiin laadullisiin aineistoihin, mutta yleisimpiä ovat haastatteluaineistot. Oman puolistrukturoidun haastattelumenetelmän avulla kerättyyn aineiston analysointiin se sopii erityisen hyvin ja sen avulla on mahdollista vastata tutkimuskysymykseeni, joka kohdistuu nimenomaan kuvataideopettajien käsityksiin lukiolaisten luovasta työskentelystä kuvataidetunneilla ja sen arvioinnista.

Noudatin analyysissä Cousinin esittämiä aineiston kategorisoinnin vaiheita. Fenomenografinen analyysi alkaa yleensä jo aineiston litterointivaiheessa, jolloin voi jo alustavasti pohtia sieltä mahdollisesti löytyviä tutkimukseen liittyviä kokonaisuuksia. Ensimmäinen varsinainen analyysivaihe on silti aineistoon tarkasti perehtyminen. Aineistoa tulee tarkastella sekä kaikkien haastatteluiden muodostamana kokonaisuutena että yksittäisinä haastatteluina (Cousin 2009, 194). Aineisto tulee lukea läpi useasti, riittävän kokonaiskuvan saamiseksi. Tarkastelun pohjalta aineistosta selkenee tutkimusaihetta koskevia asioita: asiakokonaisuuksia ja käsitteitä, sekä konteksteja niille. Tutkija tulkitsee näiden asiakokonaisuuksien merkitystä niiden sisällön ja kontekstin perusteella, ja muodostaa niistä merkityssisältöjä. (Cousin 2009, 194.) Merkityssisältöjen muodostumiseen vaikuttaa myös tutkijan tulkintaa ohjaava tutkimusta koskeva teoreettinen viitekehys (Häkkinen 1996, 41–42).

Merkityssisältöjä vertaillaan keskenään ja lajitellaan sisällön perusteella pää- ja alakategorioihin. Kategorioiden suhteet ovat merkityksellisiä, sillä ne kertovat käsitteiden suhteista toisiinsa, ja erityisen tärkeää on nimenomaan pää- ja alakategorioiden suhde toisiinsa, sillä ne täsmentävät käsiteltävää asiaa. Haastateltavat voivat puhua samalla nimellä jostakin asiasta, mutta varsinainen merkityssisältö heidän käyttämissään käsitteissään voi olla eri tasoinen, esimerkiksi yleisempi tai hieman eri kontekstiin kuuluva. Kategorioiden avulla ei myöskään ole tarkoitus tehdä yleistyksiä, joten yksikin merkityssisältö voi muodostaa oman kategoriansa. (Cousin 2009, 195–196; Häkkinen 1996, 41–42.)

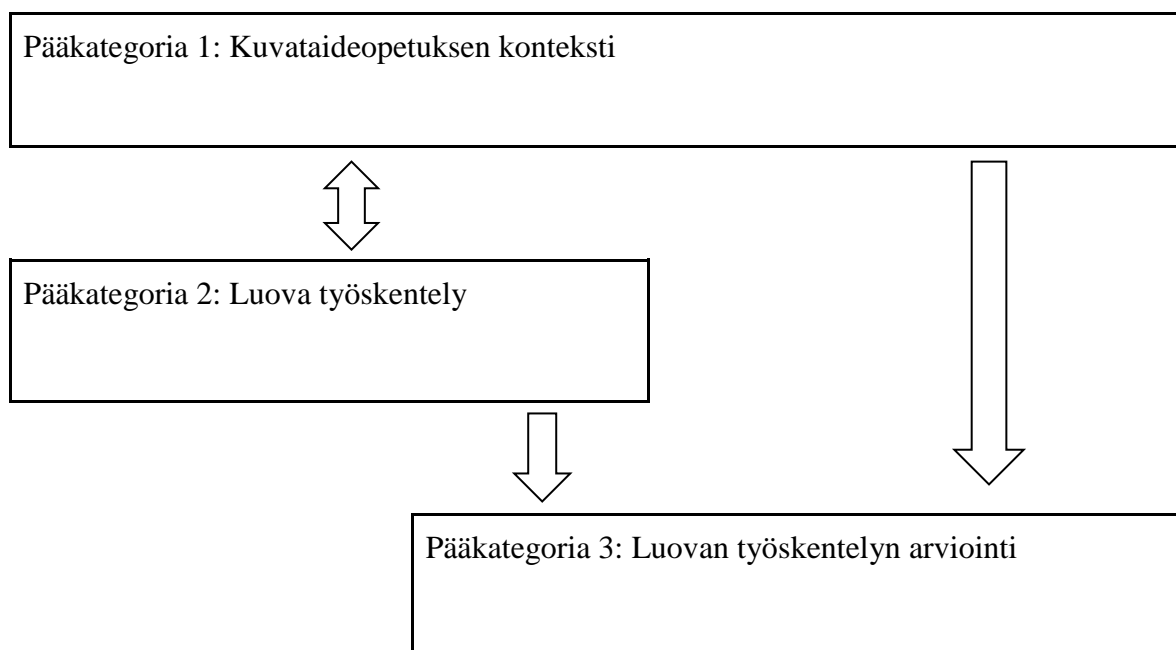
Kategorioiden löydyttyä niitä verrataan aihetta käsittelevään teoriaan ja mahdollisesti vielä muokataan, jos kaikille merkityssisällöille ei löydy kategoriaa. Tutkijan tulee myös käyttää harkintaansa oikeasti merkittävien kategorioiden valinnassa. Vaikka kyse on käsitysten laadullisten eroavaisuuksien etsimisestä, ei jokaista eroa tarvitse tarpeettomasti kategorisoida. Tutkijan tulee valita ne kategoriat, jotka kertovat tärkeimmät tutkittavien ilmaisemat asiat. (Cousin 2009, 194–195.) Alempia kategorioita kuvaavista pääkategorioista muodostetaan oma tutkittavaa aihetta koskeva teoria, mutta kuitenkin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen avulla ja sen pohjalta.

Kategorioita muodostettaessa täytyy pitää huolta, ettei tapahdu ylitulkintaa. Merkityssisältöjä ei saa väkisin sijoittaa sellaisiin kategorioihin, joihin niiden sisältö ei riittävän vahvasti viittaa. Tämän välttämisen apuna toimivat analyysin muodostumisvaiheessa aineiston jatkuva esillä pitäminen ja lopullisessa tutkimuksessa aineistopalat, joilla merkityssisältöjen kategorisointi todennetaan. Näin kategorioiden luokittelu ja tutkijan tulkintaa on mahdollista tarkastaa. (Syrjälä et al. 1996, 146–147.) Analyysiprosessissa muodostuneista kategorioista on myös tarvittaessa tapana tehdä niin sanottuja kuvauskategoriajärjestelmiä, jonka avulla on mahdollista helposti havainnollistaa kategorioita ja erityisesti niiden välisiä suhteita. (Cousin 2009, 195–196).

Tämän tutkielman haastatteluaineiston analyysin tavoitteena oli tarkastella, miten kuvataideopettajat käsittävät luovan työskentelyn ja sen osana arviointia kuvataideopetuksessa. Teoreettinen viitekehys auttoi tulkinnessa ja merkityssisältöjen jakamisessa kategorioihin. Se auttoi ymmärtämään sen kontekstin, josta vastaukset tulivat, ja jonka avulla niitä pystyi tulkitsemaan. Teoria ohjasi myös omalta osaltaan kategoriajakoa, mutta lopullinen jako syntyi kuitenkin ensisijaisesti tutkimuskysymyksen ja haastattelun vastausten pohjalta. Pääkategoriat jakautuvat alempiin kategorioihin, jotka edustavat kyseistä pääkategoriaa määrittäviä käsityksiä. Pääkategoriat ovat selkeyden vuoksi numeroitu ja niiden alle tulevat kategoriat eroteltu aakkosin. Esimerkiksi ensimmäisen pääkategorian ensimmäinen kategoria on siis merkitty kategoriana 1a.

Opettajien esittämät asiat voidaan jakaa kolmeen pääkategoriaan: 1 kuvataideopetusta määrittävä konteksti, 2 luova työskentely ja 3 luovan työskentelyn arviointi. Pääkategoriat

on valittu ensisijaisesti aineiston pohjalta, niiden asioiden perusteella mistä opettajat haastatteluissa puhuivat. Ne ovat kuitenkin valittu myös niin, että niiden alle tulevat alemmat kategoriat kertovat opettajien käsityksistä tutkimuskysymykseen vastaten. Aineistosta löytyneet asiat kuitenkin asettuivat tähän kategoriajakoon melko helposti, mikä kertoo käytössä olleen haastattelurungon toimivuudesta. Pääkategorioiden suhdetta selventää Kuva 1:



Kuva 1. Pääkategorioiden suhteet.

Pääkatgoria 1 sisältää sen kontekstin, joka on ensin ymmärrettävä, jotta voidaan tarkastella kuvataideopettajien käsityksiä. Se on se yleinen ympäristö, johon pääkatgoriat 2 ja 3 sijoittuvat. Opettajat puhuivat paljon muista kuvataiteen opetukseen liittyvistä asioista, jotka eivät suoraan liity luovaan työskentelyyn tai sen arviointiin. Kokonaiskuvan saamiseksi on siis myös huomioitava nämä yleiset kuvataideopetusta koskevat asiat, jotka haastateltavat nostivat esille. Niissä on kyse heille kuvataideopetusta erityisesti määrittävistä asioista. Ne kertovat erityisesti siitä, miten haastatellut opettajat näkevät taiteen ja taiteellisuuden kouluympäristössä. Kuvataideopetusta määrittävä konteksti antaa siis sen yleisen kontekstin, johon opettajien käsitykset sijoittuvat.

Pääkategoria 2 on luova työskentely kuvataideopetuksessa. Opettajien kuvailut työskentelystä kuvataidetunneilla kertovat heidän käsityksistään työskentelystä ja sen mahdollisesta luovasta luonteesta. Tämän pääkategorian alle tulevat merkityssisällöt kertovat siis siitä miten opettajat käsittävät luovan työskentelyn erityisluonteen ja siihen liittyvät asiat. Tämä erityisluonne luonnollisesti puolestaan vaikuttaa sen arviointiin, joten pääkategoria 2 määrittää vahvasti pääkategoriaa 3 eli luovan työskentelyn arviointia.

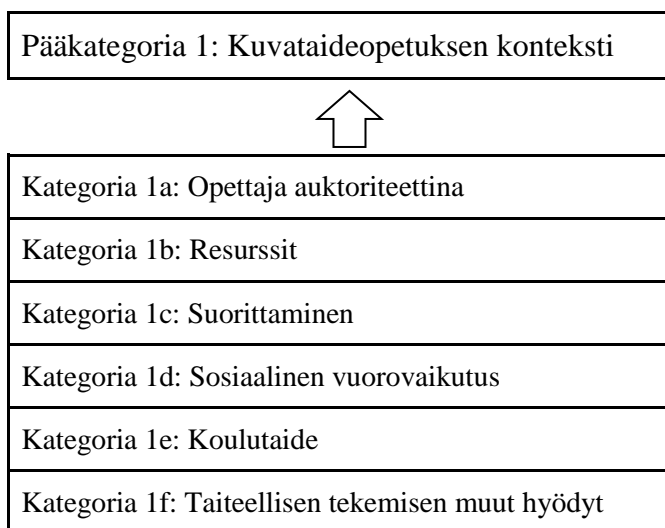
Pääkategoria 3 käsittelee luovan työskentelyn arviointia. Tämä on tutkimuskysymyksen kannalta tärkein pääkategoria, sillä sen avulla varsinaisesti päästään käsiksi opettajien käsityksiin luovan työskentelyn arvioinnista. Siihen on kategorioittain lajiteltu opettajien luovan työskentelyn arvioinnin toteuttamiseen liittyvät merkityssisällöt, jotka selkeyttävät ja antavat mahdollisuuden tulkita opettajien erilaisia tapoja toteuttaa arviointia. Pääkategorian 3 vaatii tuekseen kahden muun pääkategorian merkityssisällöt. Kuvataideopetuksen konteksti vaikuttaa sekä luovan työskentelyn määrittymiseen että arvioinnin käsittämiseen ja toteuttamiseen. Käsitykset luovasta työskentelystä puolestaan luonnollisesti määrittävät miten sitä arvioidaan.

6 Analyysin tulokset

6.1 Kuvataideopetuksen konteksti

Ympäristö, jossa luova prosessi tapahtuu, on yksi neljästä luovuuden muuttujasta. Se on tekijän, prosessin ja tuotetun asian ohella yksi asia, joka vaikuttaa luovuuteen ja luovaan työskentelyyn. (Uusikylä 1999, 56.) Jotta voidaan tarkastella luovaa työskentelyprosessia kuvataidetunneilla, täytyy ensin ymmärtää kuvataideopetusta määrittävä konteksti suhteessa siihen. Usein luovasta tekemisestä puhuttaessa kyse on taiteilijoiden luovasta työskentelystä. Kuvataideopetuksen konteksti eroaa kuitenkin monin tavoin niin sanotusta vapaasta taiteellisesta tekemisestä. Opiskelijat eivät esimerkiksi aina omasta mielestään tuota varsinaisia taideteoksia, vaikka niistä yleensä taiteena puhutaankin (Räsänen 2008, 66–67).

Lukio on formaali koulujärjestelmä, jossa toimitaan tiettyjen sääntöjen ja käytäntöjen mukaan. Toiminta on lukiossa opiskelijoiden näkökulmasta hyvinkin tarkkaan määriteltyä, vaikka lukiolaisilla usein onkin paljon enemmän vapauksia esimerkiksi peruskoululaisiin verrattuna. Lukio-opiskelijat työskentelevät suurimman osan ajasta oppituntien aikataulujen mukaisesti ja yleensä myös heille osoitetussa tilassa. Haastateltujen opettajien vastauksia analysoimalla ja tulkitsemalla löytyivät ne fenomenografiset kategoriat, jotka heidän käsitystensä mukaan erityisesti määrittävät koulua ja kuvataidetunteja luovan tekemisen ympäristönä. Tätä pääkategoriaa määrittävät käsitykset jakautuvat kategorioihin Kuvan 2 mukaisesti.



Kuva 2. Kuvataideopetuksen kontekstia määrittävät kategoriat.

Kategoria 1a: Opettaja auktoriteettina

Opettaja auktoriteettina on ensimmäinen ja merkittävä opiskeluympäristöä määrittävä alakategoria, varsinkin kun tarkastellaan opettajien käsityksiä. Opiskelijan näkökulmasta kouluopetus on sääntöihin ja ennalta annettuihin tehtäviin pohjautuvaa (Räsänen 2008, 67–69). Opettaja asettaa opetukselle tavoitteet opetussuunnitelman mukaisesti, sekä suunnittelee ja antaa toteutettavat tehtävät. Opetussuunnitelma antaa yleiset ohjeet opetukselle, mutta opettajat ovat vapaita toteuttamaan niitä omalla tavallaan ja kokeilemaan eri menetelmiä:

O2: “Toisaalta jotkut tehtävät on semmosia et ne johdattaa myös vähän et ajateltais eri tavalla totutusta. Et sillen on niinku pakko löytää joitain muita niinku ratkaisuja, kuin mitä ihan normaalisti tai ehkä aikasempina vuosina niinku koulussa kuvistunneilla on tehty jollain tietyllä tapaa, että semmoset mä tykkään kauheesti ehkä tehdä semmost vähän niinku kokeillaan, kokeillaan vähän näitä uusia näkökulmia.”

Opetuksen sisällöt ja tavoitteet ovat siis melko yhtenäisiä ja ennalta asetettuja, mutta opetuksen muoto ja työskentelyn tavat ovat erittäin paljon opettajan päätäntävällän alaisia. Opiskelijoiden ja erityisesti heidän työskentelynsä näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että he voivat itse ohjata omaa toimintaansa rajoitetusti. Opiskelijat eivät täysin vapaasti voi valita aiheita, työskentelytapojaan, välineitä eivätkä erityisesti työskentelyn etenemiseen

liittyviä aikatauluja. (Räsänen 2008, 70–72). Opettajat käsittävät siis opiskelijoiden itseohjautuvuuden rajatuksi opiskeluympäristössä:

O1: ”et se itseohjautuvuus tässä on vielä niinkun sillai, koska tää on koulu ja tää on niinkun, täs on nää, nää niinkun kurssi, täs on tää viitekehys ja läsnäolopakko, niin se on se ehkä niinku se ympäristö sit, mikä aika paljonkin auttaa tekemään sitä, -”

Opettaja ohjaajan roolissa on yksi suuri tekijä, joka vaikuttaa kuvataideopetukseen luovan työskentelyn ympäristönä. Opettajan rooli ohjaajana vaihtelee huomattavasti. Erilaiset tehtävät vaativat erilaista ohjaamista, ja opettajat kokevat pystyvänsä ohjaamisen tapaansa säatelemällä antamaan myös opiskelijoille enemmän vastuuta ja itseohjautuvuutta. Vastuun antaminen ja itseohjautuvuudessa kehittyminen ovatkin LOPS:ssa työskentelylle asetettuja tavoitteita (LOPS 2015, 14). Opiskelijoiden mahdollisuus omiin valintoihin ja oman työskentelyn määrittämiseen käsitetään mahdolliseksi ja suotavaksi opettajajohtoisessakin työskentelyssäkin:

O2: “- et välillä tuntuu että mikä se niinku oma rooli on, et tottakai niinku käy juttelemassa niinku opiskelijoiden kaa siellä niinku luokassa, mut he hyvin aika hienosti niinku paneutuu siihen hommaansa.”

Opettajajohtoinen työskentely varmistaa sen, että opiskelijoilla on joku keneltä kysyä apua ja ohjausta tarvittaessa, eikä heidän tarvitse yksin ratkaista kaikkia ongelmiaan. Ohjauksesta huolimatta luova vapaus koetaan olevan paljon opiskelijan itsensä käsissä. Opettajan on mahdollista jättäytyä täysin vain työskentelyä tukevan ohjaajan rooliin, jolloin hän puuttuu varsinaiseen ajatusprosessiin ja opiskelijan ilmaisuun mahdollisimman vähän:

O4: “Niin niin tota, mä autan niinku niiden tarvikkeiden etsimisessä ja miettimisessä ja sit rakenteiden niinku kasaamisessa ja konsturoimisessa, et se on aika käytännöllistä hommaa ja tosi kivaa, et voidaan miettiä no mitäs tosta vois tehdä tai mites tää ratkaistaan tää ongelma, se on niinku ongelmanratkaisua aika pitkälti.”

Jokapäiväinen esimerkki opettajajohtoisuudesta on muuan muassa se, että kuvataideopettaja alustaa ja antaa tehtävänannon, johon seuraavaksi keskitytään. Tehtävänanto itsessään jo sisältää rajauksen, jonka sisältä lähdetään liikkeelle. Siihen liittyvä alustus on myös opettajan tekemä valinta, siitä mitä asioita esittää opiskelijoille aiheeseen liittyen. Opettajajohtoiseen työskentelyyn liittyy kuitenkin enimmäkseen

positiivisia näkemyksiä. Luova työskentely koetaan helpommaksi aloittaa silloin, kun on jonkinlaiset rajat, joiden sisällä työskennellä:

O1: “Mut tota, ku mä olen ite kokenut sillai, et on niinkun helpompi lähteä tekemään vaikkapa kuvaa, jos kaikkea ei tarvi keksiä itte. Jos on niinkun tehtävä rajattu tosi tiukkaan vaikka materiaalin puolesta, tai, tai jos se on rajattu tiukkaan niinkun vaik, et okei me lähdetään tekeen tästä taidekuvasta nyt jotain omaa versioo, et saat ite valita sen taidekuvan. Niin on niinkun kivampi lähteä tekemään, kun on joku turvallinen kehikko ja sit se lähtee siitä liikkeelle.”

Opettajan asettamat rajaukset työskentelyyn käsitetään tarpeellisina ja ne koetaan pääosin positiivisiksi. Ne ohjaavat tekemistä haluttuun suuntaan, ja mikä tärkeintä, helpottavat opiskelijoiden työskentelyä. Näin opiskelijat eivät jää jumiin loputtomien mahdollisuuksien äärelle ja keskittyvät työskentelyllään niihin asioihin, jotka opettaja on etukäteen asettanut opetuksen tavoitteeksi:

O3: “Ni sit kuitenkin jos he itte lähtee enemmän päättämään sitä työtapaansa ni sit ne kuitenkin menee hyvin siihen tuttuun helposti, et miten saa niinku johdateltua siihen et tulis myös uutta ja erilaista työtapaa.”

Työskentelyn helpottamisen voi siis nähdä liittyvän opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Kuvataidetunneilla tavoitteena on oppia uusia asioita ja keskittyä tiettyihin kuvallisen ilmaisun aiheisiin kerrallaan (LOPS 2015, 214). Tekemisen aloittamisen kynnyksen madaltaminen liittyy myös olennaisesti ajankäytöllisiin resursseihin, jotka ovat myös merkittävä kuvataideopetusta määrittävä tekijä.

Kategoria 1b: Resurssit

Kuvataidetunneilla tehdään niitä asioita ja niillä resursseilla, mitä opettaja pystyy yhdessä koulun kanssa tarjoamaan. Kaikkea haluttua ei aina ole mahdollista järjestää:

O3:”O: Ja sit meillä on telineitä tosi vähän, siis meillä on pari kolme telinettä käytössä, jos me haluttais oikeesti maalata isosti niin, tarvis viritellä sit jotakin.

Välineet ovat vain pieni osa resurssien vaikutuksesta kuvataidetunneilla tapahtuvaan työskentelyyn. Aika on luovan työskentelyn kannalta kriittisen tärkeä resurssi. Luova prosessi ei ole lineaarinen, vaan vaatii tilaa työstää samanaikaisesti useampaa prosessia, sekä mahdollisuutta palata usein aiempiin vaiheisiin. (Lepistö 1991, 167–168.) Tällainen työskentely vaatii huomattavasti aikaa, mitä ei kuvataidetunneilla yleensä ole käytössä

yhtään sen enempää kuin muidenkaan oppiaineiden tunneilla.

O3: "Et ainoa sit on se ajankäyttö, se on niinku sitä tuskaa aina kun haluais antaa enemmän siihen työskentelyyn aikaa ja sit se syö niin paljon se niitten asioitten käsittely sitä tunnin aikaa."

Kouluympäristö aikataulutetun luonteensa vuoksi rajoittaa käytettävissä olevaa aikaa paljon. Lukion kurssit kestävät tietyn ajan, ja niiden aikana tulisi käydä läpi kaikki niissä määritelty sisältö. Oppitunnit ovat tietyn mittaisia ja niitä on tietty lukujärjestyksen määräämä määrä viikoittain. Kuvataideopetuksessa onkin hyvin yleistä tarjota opiskelijoille mahdollisuus työskennellä muinakin aikoina. Esimerkiksi jakson koeviikolla kuvataiteen kokeen sijasta voi olla aikaa varattuna työskentelylle ja töiden viimeistelylle. Käytettävän ajan puute on siis yksi vahva kuvataideopetuksen kontekstia määrittelevä asia.

O2: "Ja käytännössä se on mennyt niin, että meillä on melkein aina tämmöset avoimet ovet täällä, et koeviikolla on hyvin paljon niinku luokassa on porukkaa tekemässä, mikä on mun mielestä ihana semmonen niinku kulttuuri sinällään, että kun meillä ei ole siinä välttämättä opetusta niin eri kurssien opiskelijat tulee miten heille niinku koeviikolla sopiikaan, he tulee tänne niinku viimeistelemään töitensä."

Kategoria 1c: Suorittaminen

Käytettävän ajan puutteeseen liittyy suorittamisen käsite. Kouluympäristöissä ilmenee tietynlainen tekemisen pakko, joka on esillä lukiossakin. Lukiossa opiskeluun liittyy odotus opinnoissa etenemisestä ja niistä suoriutumisesta. Lukiolaisen on suoritettava tietty määrä kursseja ja suoritettava tietyt pakolliset kurssit hyväksytysti (LOPS 2015, 17). Tämän tekemisen pakon sekä opettajajohtoiseen työskentelyn myötä ilmenee suorittamiseen liittyviä negatiivisia asioita. Suorittamisella opettajat viittaavat poikkeuksetta kielteisesti koettuun työskentelyn tapaan, jota kouluympäristössä esiintyy. Silloin kyse ei ole aidosta mielenkiinnosta kumpuavasta työskentelystä ja itsensä kehittämiseen tähtäävästä toiminnasta, vaan ulkoisen pakon takia suorittamisesta.

O3: "Paljon mullakin on lukion pakollisia kursseja, ni sit se helposti tulee semmosena et se on sitä suorittamista. Et jos on iso ryhmä ni siin voi olla kahdestakymmenestäviidestä oppilaasta viis ketkä niinku ehkä haluaa oikeasti panostaa siihen et ne kehitty, mut sit se voi muilla olla suorittamista -"

Suorittaminen ilmiönä vaikuttaa erityisesti kuvataideopetukseen, koska siellä keskitytään paljon luovaan tekemiseen, joka on ristiriidassa suorittamisen kanssa. Opettajat pyrkivät suunnittelemaan opetustaan ja tehtävänantojaan niin, etteivät opiskelijat kokisi

työskentelyä pakolliseksi tekemiseksi:

O2: “- mutta semmonen et ei se olis niinku pelkästään sitä niinku opiskelijoillakaan sitä niinku suorittamista, että suoritetaan nyt yks tehtävä ja tälleen.”

O1: “Et kyl määkin olen kuullu semmosist kollegoista, jotka, jotka hirveesti vaatii et kurssil pitää tehdä sitä tätä ja tota, ni en mä ainakaan ite jaksais opiskelijana semmost. Ne joutuu lukios muutenkin suorittamaan niin paljon.”

Opettajat joutuvat siis tasapainoilemaan opiskelijoiden eteenpäin kannustamisen ja suorittamiseen pakottamisen välillä. Lukiossa kuitenkin tekemään pakottamisen voi nähdä hieman eri tavalla. Vaikka lukiolaisilla periaatteessa on tietynlainen pakko suoriutua kursseista mikäli he haluavat edetä opinnoissaan, he ovat kuitenkin jo tarpeeksi vanhoja kantaakseen itse vastuuta omasta opiskelustaan ja työskentelystään. Lukiolaisille voi tehdä työskentelyn ja suorituksen saamisen vaatimukset selväksi, sekä kertoa heille arvioinnin perusteet, jotta he voivat itse omalta osaltaan ottaa vastuuta työskentelystään ja oman panostuksensa tasosta:

O2: “- et millä tavalla täällä töitä tehdään ja toki aina oletetaan että töitä tehdään, mutta annetaan myös niinku vastuuta sitten opiskelijalle siinä mielessä että, et jos sulla ei olis niitä sitten loppukurssista mitään näyttää, niin en mä voi sitten arvioida -”

Vaikka suorittaminen onkin kouluympäristössä yleisesti esiintyvä ilmiö, ei se silti ole täysin vieras sen ulkopuolellakaan. Opettajat kokevat suorittamista esiintyvän esimerkiksi myös taiteilijoiden luovan työskentelyn yhteydessä:

O2: “Emmä tiedä onk se sit taiteilijoilla sit se ruusunen kuva on se että hehän tekee ihan mitä vaan, et ei tarvi suorittaa, mut todellisuus on varmaan sitä että pakko niinku saada ikäänkuin niinku elantoansa siitä, et jollain tapaa täytyy suorittaa sitä niin tekemistä -”

Kategoria 1d Sosiaalinen vuorovaikutus

Luokkaympäristö on sosiaalinen tila, mikä vaikuttaa siellä työskentelyyn. Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 sanotaan oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajien, asiantuntijoiden ja yhteisöjen kanssa (LOPS 2015, 14). Jotta opiskeluympäristössä tapahtuva vuorovaikutus olisi oppimista ja luovaa toimintaa edistävää, tulee vuorovaikutuksen luoda rohkaisevaa ja kannustavaa ilmapiiriä (Manninen et al. 2007, 69). Opiskelijoiden ja opettajan vuorovaikutus on selkeästi esillä, nimenomaan aiemmin kuvaillun kouluympäristössä vallitsevan opettajajohtoisen työskentelyn takia.

Kuvataideopetuksessa korostuu kuitenkin opettajien mielestä opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus:

O1: "Mä näkisin kyllä et se et he opiskelijat niinkun yhdessä tekee ja näkee mitä kaverit on tehnyt, niin sil on hirveen iso merkitys. Paljon enemmän kuin sillä jos mä näytän niil pelkästään taidehistoriaa, ne ei välttämättä saa kii siitä ollenkaan, voi olla et saa, mut ehkä paremmin sit et se on sitä omaikästen tekemää tai kavereitten tai... -"

Luova työskentely vaatii avoimuuteen ja luottavaisuuteen perustuvan ympäristön (Uusikylä 2012, 164). Kuvataiteen oppiaine keskittyy visuaalisiin asioihin ja niitä tuotetaan pääasiassa luokassa työskentelemällä. Avoimuuden käsitteeseen liittyy se, että opiskelijoiden on mahdollista seurata toistensa työskentelyä ja sen tuloksia. Tämä käsitetään kuvataideopetukselle ja sen opiskeluympäristön sosiaaliselle vuorovaikutukselle ominaiseksi piirteeksi:

O4: "tavallaan ehkä sit kuuluu siihen oppiaineen tietynlaiseen luonteeseen, et kaikki näkee kokoajan mitä kukin on tekemässä, jos on joku matikankoe tai äidinkielen juttu niin, ei kukaan niinku sitä sisältöä siin näe sillon, täs on kokoajan näkyvil"

Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy Sava esille tuoma luovalla toiminnalla osallistumisen ajatus (Sava 2007, 46–47). Opiskelijat eivät ota osaa sosiaaliseen ympäristöön ainoastaan yleisesti ajatellulla vuorovaikutuksella, läsnäololla ja keskustelulla, vaan myös tunneilla tapahtuvalla luovalla toiminnalla ja syntyneillä tuotoksilla. Opiskelijoiden tekemät asiat luovat sen yhteisen kontekstin, johon ne sijoittuvat.

Kategoria 1e Koulutaide

Kuvataideopetuksessa ilmenee koulutaiteen käsite. Räsänen esittää koulutaiteen käsitteen johtuvan koulutaiteen ja oppilaiden vapaa-ajalla tekemän kotitaiteen erilaisista ongelmanratkaisumenetelmistä. Oppitunneilla ongelmanratkaisu liittyy sääntöjen noudattamiseen, kun taas arkielämä vaatii sääntöjen soveltamista joustavalla tavalla. (Räsänen 2008, 67–72.) Haastateltujen opettajien vastauksista nousee erilainen näkökulma, eivätkä he mainitse ongelmanratkaisumenetelmien erilaisuutta. He kokevat, että opiskelijoiden oman elämismaailman käsittely kuvataidetunneilla ei välttämättä ole heille mielekäästä, sillä kuvataideopettaja on aina tietyllä tapaa opiskelijoiden oman elämän ulkopuolinen toimija:

O4: “- mut totaniin, siin on aina se ongelma, tai ei se ny ongelma ole mut haaste on ehkä se et, ne jutut mitkä on mun ja sun ja opiskelijoiden ja ihmisten niinku ihan omaa elämää ja et, sit tää on niinku mun juttu ja näin edelleen niin, sit ku siihen tulee ikäänkuin ulkopuolinen toimija, ihan puolivirallisest tai virallisest taholta, on se sit oppitunti ja opettaja ja noin, niin se vähän niinku työntyy sinne sun omaan juttuun liikaa helposti. Osa opiskelijoista varmaan niinku ottaa sen silleen, et no tää on niinku tuntitehtävä mut, niin.”

Opiskelijat saattavat siis kuvataidetunneilla välttää hyvin henkilökohtaisia aiheita, mutta toteutetut tehtävät ovat kuitenkin silti heidän omaa ilmaisua. Vaikka opiskelijat tekevät ne kouluympäristön kontekstissa, ei se silti täysin syrjäytä heidän omaa ilmaisuaan pois heidän työskentelystään. Savan mukaan luovuudessa ei ole kyse ainoastaan itsensä ilmaisemisesta, vaan mahdollisuudesta luovalla toiminnalla osallistua johonkin (Sava 2007, 46–47). Itsensä ilmaisun ohella luovalla toiminnalla voi olla osallistumisen tavoite, joka voi olla omaa ilmaisua tärkeämpi. Oppilaslähtöisyyden voi siis nähdä myös hyvin luonnollisena osana kuvataideopetusta:

O5: “Uudistuvan OPS:n merkittävin ajatus on kai oppilaslähtöisyys. Kuviksessa ideaa on toteutettu käytännössä aina! Oppilas on toteuttanut itselleen merkityksellisiä asioita, ilmaissut tunteitaan ja pohtinut minuuttaan kuvan keinoin.”

Vastauksista ilmeni siis kaksi laadullisesti eroavaa näkökulmaa koulutaiteen esiintymisestä kuvataideopetuksessa. Toisen mukaan on haasteellista tuoda opiskelijoiden omaa elämismailmaa mukaan kuvataideopetukseen, koska kouluympäristö ei ole sille luontainen ympäristö. Toisen näkökulman mukaan työskentely kuvataidetunneilla on aina ollut oppilaslähtöistä, sillä opiskelijoiden tuottamat asiat ovat heidän omien valintojensa seurausta ja heidän omaa ilmaisuaan, vaikka he saattavatkin välttää hyvin henkilökohtaisten asioiden mukaan tuomista. Nämä näkökulmat eivät sulje toisiaan pois ja kuvaavat molemmat hyvin oppilaslähtöisyyttä kuvataideopetuksessa. Niiden näkökulmalliset erot syntyvät enemmänkin niistä erilaisista odotuksista, joita oppilaslähtöiselle työskentelylle asetetaan.

O4: ”semmoset tehtävät mitkä puhuttelee opiskelijan, nuoren tai kenen tahansa ihmisen omaa elämää ja siit pitäis jotain kehittää niin, tottakai se on aina, se motivoi sisäisesti eri tavalla ku se mikä on niinkun ulkoisesti, opettaja tuo sen tai yrittää motivoida sitä, et siin on niinku lähtökohta erilainen.”

Koulutaiteeseen ja oppilaslähtöisyyteen liitetyt ongelmat ja haasteet syntyvät ehkä juuri

vääränlaisista odotuksista opiskelijoiden ilmaisun suhteen. Kouluympäristön luonteen vuoksi ei ole järkevää olettaa, että opiskelijat toisivat täysin vapaasti oman elämismaailmansa sisältöjä ja asioita mukaan osaksi kuvataidetunteja. Opiskelijat tekevät todennäköisesti hyvin vähän kuvataidetunneilla samanlaisia luovia kuvataiteellisia asioita kuin vapaa-ajallaan. Tämä johtuu muista opiskeluympäristöä määrittävistä alakategorioista: opettajajohtoisuudesta, resursseista, muiden opiskelijoiden vuorovaikutuksesta. Lisäksi siihen vaikuttaa kuvataideopetuksen puhtaan taiteellisesta ilmaisusta eroava oppimisen tavoite. Opiskelijat kuitenkin ilmaisevat itseään luovasti, ympäristön asettaman viitekehyksen rajoissa.

O1: “Et ehkä täs on lähinnä se, en mä usko et siin niinkun lopulta on kauheesti muuta eroa kuin se et, et se itseohjautuvuus tässä on vielä niinkun sillai, koska tää on koulu ja tää on niinkun, täs on nää, nää niinkun kurssi, täs on tää viitekehys ja läsnäolopakko, niin se on se ehkä niinku se ympäristö sit, mikä aika paljonkin auttaa tekemään sitä.”

Kategoria 1f: Taiteellisen tekemisen hyödyt

Kuvataideopetuksen kontekstia määrittää taiteen tekemiselle annetut arvot ja hyödyt. Ne eivät suoraan nouse opiskeluympäristöstä, vaan taiteeseen liittyvistä yleisistä käsityksistä. Niillä on kuitenkin vaikutus myös kuvataideopetukseen. Kuvataidetunnit voivat olla esimerkiksi väline itsensä tuntemisen opetteluun:

O1: “et jos se ihminen on niinkun reilusti sitä mitä se itte on se tulee niinkun omaksi itekseen, se oppii kuvikses ehkä löytämään et kuka mä olen, ni sillon on niinkun joku tavote saavutettu.”

Taiteen ja nimenomaan taideopetuksen niin sanotut välinearvot ovat usein keskustelun alla. Hyötyajattelun näkökulmasta taideopetusta tarkastelevat usein käyttävätkin niitä argumentteina sitä puolustaessaan. Kuvataideopetuksen alaa edustavat ihmiset kokevat joskus taiteen ja kuvataiteen oppiaineen välinearvoistamisen alentavana. Käytännössä kuitenkin kuvataiteen monet hyödyt ja erilaiset arvot koetaan positiivisina:

O1 “- et tottakai sil taiteella on niin paljon, sil on niin paljon annettavaa, niinkun tämmöstä filosofista annettavaa, et tota. Et aluks mua ärsyttikin et puhuttiin, mä olin hirveen tarkka että taiteella on arvo sinänsä, mut nyt on huomannut, että kyl se terapeutinakin arvo, se on aika hyvä arvo. Et se ihminen oppii tuntemaan omaa itteään et, se on niin moni- ,monipuolinen juttu.”

Yhteenveto

Tässä pääkategoriassa esitetyistä kategorioista merkittävimpiä voi tulkita olevan opettaja auktoriteettina ja resurssit. Opettajajohtoinen työskentely on luonnollisesti merkittävä tekijä opiskeluympäristön kannalta, sillä sen kautta määrittyy moni muu asia, esimerkiksi käsitellyt sisällöt ja työskentelytavat. Kategoriana sillä on selvä vaikutus sosiaalisen vuorovaikutuksen ja koulutaiteen kategorioihin, ja opettajat esittivät paljon siihen liittyviä merkityssisältöjä. Resurssien vaikutus ei ole yhtä välitön, mutta se on silti merkittävä. Erityisesti opettajat käsittivät käytettävissä olevan ajan puutteen vaikuttavan tunneilla tapahtuvaan työskentelyyn, ja kokivat sen olevan merkittävä tekijä suorittamisen esiintymiseen. Koulutaiteen kategoriaa voi pitää enemmän ilmentävänä, kuin määrittävänä. Käsitukset koulutaiteesta nojasivat paljon muihin kategorioihin. Taiteellisen tekemisen hyödyt jäi kategoriana irralliseksi, sillä se ei suoraan liity opiskeluympäristöön, mutta määrittää silti kuvataideopetuksen kontekstia. Pääkategoriassa esitettyjä kategorioita täytyykin tarkastella kokonaisuutena, jotta selkenee se konteksti, jonka sisällä kuvataidetunneilla tapahtuvaa luovaa työskentely tapahtuu.

6.2 Luova työskentely

Tämän pääkategorian avulla tutkielma pyrkii tulkitsemaan kuvataideopettajien erilaisia käsityksiä luovasta työskentelystä. Niihin vaikuttavat pääkategoriassa 1 esitellyt käsitykset kuvataideopetuksen opiskeluympäristöstä. Luova ympäristö ja prosessi ovat molemmat luovuuden muuttujia ja vaikuttavat toisiinsa (Uusikylä 1999, 56). Käsitykset luovuuden ilmenemisestä kuvataideopetuksen tuntityöskentelyssä jakautuvat kategorioihin Kuvan 3 mukaisesti:

Pääkategoria 2: Luova työskentely



Kategoria 2a: Luovuuden määrittelyn ongelma

Kategoria 2b: Intensiivinen tekeminen

Kategoria 2c: Ongelmanratkaisu

Kategoria 2d: Valmiiden vastausten puute
--

Kategoria 2e: Suorittaminen luovan työskentelyn vastakohtana

Kuva 3. Luovaa työskentelyä määrittävät kategoriat.

Kategoria 2a: Luovuuden määrittelyn ongelma

Luovuus on sitä käsittelevän teoriankin mukaan hankalasti määriteltävä käsite, sillä se käsittää niin monenlaisia asioita ja siitä on mahdollista puhua hyvin monessa eri kontekstissa. Sen määrittely on aina riippuvaista siitä näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan. (Uusikylä & Piirto 1999, 12.) Myös opettajien käsittävät sen hankalana käsitteenä. Esimerkiksi opettaja 4 esittää, että luovuudesta puhuttaessa tulisi tarkasti pitää mielessä missä yhteydessä ja merkityksessä termiä käyttää:

O4: “Se luovuus on, mä vähän koitan välttää semmosten tämmösten, sanotaan hiukan epämäärästen termien käyttöä et, mä puhun itte luovuudesta ja flowsta ja näist asioista ja sillai puhun, sanon kyl oppilailleki niin mut, mä hiukan koitan toppuutella sitä, et. Ne on niinku semmosii aika moniulotteisia ja monitahoisia ja monikerroksisia termei, jotka on niinku tieteellisesti jonkin verran kiistanalaisia, et tota niin, onks se luovuus, mitä on älykkyys ja mitä on niinku nämä kaikki tämmöset niin.”

Kuvataideopetuksessa luovuudesta puhutaan yleensä taiteellisessa kontekstissa. Taiteellisuus kuvataideopetuksessa ei kuitenkaan ole varsinaisesti lähtöisin taidetta yleisesti koskevista määritelmistä, vaan opetuksen taiteellinen puoli liittyy olennaisesti mielikuvitukseen ja tunteiden ilmaisuun älyn avulla (Räsänen 2008, 139). Kuvataideopetuksessa esiintyvän luovuuden ja taiteellisen luovuuden koetaan kuitenkin olevan hyvin lähellä toisiaan. Molemmissa pyritään samankaltaisiin asioihin, mutta kuvataideopetuksessa mukana on lisäksi erikseen asetettu oppimisen tavoite, kuten kategoriassa 1a on määritelty.

Kategoria: 2b Intensiivinen tekeminen

Tämän tutkielman on rajattu koskemaan nimenomaan luovaa tekemistä koskevia käsityksiä, mutta luovuus määrittyy muutenkin hyvin paljon tekemisen kautta. Inkeri Savan luovuuden määritelmien mukaan siinä on kyse mahdollisuudesta omalla luovalla toiminnallaan jättää jälkensä ja osallistua yhteisöön toimintaan (Sava 2007, 46–47). Työskentelyn voi käsittää olevan itsessään jo tärkeä osa kuvataideopetusta ja luovuuden kehittymistä:

O2: "Mut mä jotenkin oon huomannut, et se tekeminen on hirmu tärkeätä, koska, ei pelkästään siinä että täällä ikään kuin täällä lukiossa luetaan paljon niinku on sitä teoriaa, ei sillai, vaan tän niinku koko aineen olemus on paljon sitä että niinku pääsee tekemään, et ei se niinku se luovuus ei jotenkaan siitä teoriasta kehity."

Opettajien mukaan luovuus ilmenee työskentelyssä muun muassa tekemisen intensiivisyytenä. Se käsitetään työskentelyyn paneutumisena ja siihen keskittymisenä. Intensiivisesti työskentelevä opiskelija pohtii käsillä olevaa tehtävää ja pyrkii etenemään prosessissaan, mikä näkyy hänen tekemisessään:

O4: "suurin osa opiskelijoista on hyvin niinku paneutunu siihen työskentelyyn ja pohtii sitä ja, työskentelee sen kans niinku aika intensiivisesti ja, totanoiniin, se et he kysyy niinku siihen asiaan liittyviä kysymyksiä, toki ne hakee niinku tukee tai apuu ja ehkä vähän vastauksia niihin, mitä mä koitan vähä toppuutella, niin tota, must se näkyy siinä."

Intensiivinen ja paneutunut työskentely vaatii kuitenkin aikaa. Lyhytkestoinen tekeminen ja keskeytykset käsitetään luovuutta häiritseviksi ja luovaa työskentelyä koetaan hankalaksi toteuttaa lyhyissä pätkissä:

O4: "Et tota, semmonen et jotain pätkittäin ja paloittain, ni se on ihan myrkyä kaikelle luovalle tekemiselle -"

Intensiivisyyteen ja keskeyttämättömyyteen työskentelyyn liittyy flow-tilan käsite. Flow-tilassa ihminen kykenee suuntaamaan keskittymisensä täysin päämääriensä saavuttamiseen ja sulkemaan häiriötekijät pois. (Csikszentmihalyi 1990, 40). Luova työskentely on yksi yleisesti tähän tilaan liitetty aktiviteetti. (Csikszentmihalyi 1990, 72). Intensiiviseen työskentelyä ja flow-tilan saavuttamiseen kuvataidetunneilla vaikuttaa kuvataideopetuksen opiskeluympäristö. Kuten kategoriassa 1d on opettajien käsityksien kautta avattu, kuvataidetunnit ovat hyvin vuorovaikutteinen ja sosiaalinen ympäristö. Siellä työskennellään opettajajohtoisesti ja opetukselle asetetun aikataulutuksen mukaan. Häiriötekijät ja keskeytykset ovat vahvasti osana tuntityöskentelyä. Rauhallisempien työskentelyaikojen ja -paikkojen tarjoaminen on yksi keino välttää näitä häiriötä:

O4: "Ja tosiaan myös se koko koeviikko, viis tuntia, niin siel on melko hyvä tehdä sit, sillon pääsee niinku siihen flow-tilaan et, ei oo kukaan keskeyttämässä, et tunti ei lopu kesken tai muuta."

Luovan työskentelyn vaiheista useimmat koskevat ideoiden tuottamista ja kehittämistä,

sekä ongelmanratkaisua. (Lepistö 1991, 167–168). Luovan tekemisen ja tuottamisen ohella täytyy kuitenkin tehdä paljon sellaista mihin ei liity luovuutta tai luovuuteen usein liitettyä lahjakkuutta. Luova työskentely on nimensä mukaisesti työn tekemistä. Toteuttaminen on myös yksi luovan työskentelyn vaiheista. (Lepistö 1991, 167–168). Kuvataidetunneilla toteuttamisen vaihe ja vähemmän luova työskentely saa myös painoarvoa:

O1: ”Mut sitä me ollaan koitettu tääl niinku painottaaki et, se on ihan niinku normaalia työskentelyä niinku mikä tahansa fysiikka tai kemia, mut se et vaik ei olis taiteellisesti lahjakas tai suuntautunut et siit voi saada hirveen paljon, et, et sil on kyl paljon annettavaa mun mielestä täl.”

Kuvataidetunneilla on tavoitteena oppiminen ja luovan työskentelyn harjoittelu, mutta opiskeluympäristö asettaa rajoitteita. Kuten kategoriassa 1a3 tuli esille, opettajat käsittävät kuvataideopetuksessa ajan todella rajalliseksi resurssiksi. Koska aikaa ei ole käytettävissä kuin tietty määrä, ei luovan prosessin vaiheiden välillä edestakaisin liikkuminen ei ole helppoa. Tämä vaikuttaa luovan prosessin vaiheista eniten niihin, joissa on eniten tarvetta ajankäytölle, mutta joista on helpoin tinkiä. Todentamisivaihetta on vaikea lyhentää, se on vaiheista konkreettisoin ja eniten näkyvää työntekoa vaativa.

Valmisteluun, kypsyttelyyn ja ongelmanratkaisemiseen liittyvät vaiheet on helpompi jättää vähemmälle huomiolle, sillä ne eivät välttämättä sisällä ulkopuolisille näkyvää työskentelyä ja prosessin etenemistä (Lepistö 1991, 167–168). Niiden piilotetun luonteen vuoksi niille on usein vaikea antaa riittävästi aikaa ja huomiota.

Kategoria: 2c Ongelmanratkaisu

Ongelmanratkaisua korostava näkökulma oli Uusikylän mukaan yksi viidestä luovuuden tieteellisessä määrittelyssä esiintyvistä päätyypistä (Uusikylä & Piirto 1999, 12–13). Ongelmanasettelu ja sen ratkaiseminen on keskiössä myös luovan työskentelyn vaiheiden kuvauksissa. Ensimmäisessä vaiheessa valmistellaan ongelmanasettelua, toisessa vaiheessa ongelmaa työstetään vähemmän tietoisesti ja kolmannessa vaiheessa tapahtuu ratkaisun löytymiseen johtava oivallus. Valmiin idean todentamisenkin vaiheessa ratkaistaan jatkuvasti yksityiskohtiin liittyviä ongelmia. (Lepistö 1991, 167–168.) Ongelmanratkaisu on esillä myös opettajien käsityksissä luovasta työskentelystä.

O4: ”Se tulee tavallaan siitä, mun mielest toi on hirveen lähellä niinku sitä

muotoilun, ehkä vanhakantaisemman muotoilun ideaa, et mietitään olemassaolevia arkisia ratkaisu- tai ongelmiin ratkaisuja.”

Luova ongelmanratkaisu voi liittyä myös sellaiseen työskentelyyn, jossa ei painotu taiteellisuus tai henkilökohtainen ilmaisu. Ongelmanratkaisun voi siis nähdä luovan työskentelyn useita muotoja yhdistävänä tekijänä. Räsänen mukaan oppituntien ongelmanratkaisu eroaa arkielämässä tapahtuvasta, koska se perustuu sääntöjen noudattamiseen (Räsänen 2008, 67–72). Opettajien vastauksissa ei kuitenkaan esiintynyt tällaista näkemystä. He perustelivat ongelmanratkaisuun liittyvää luovuutta nimenomaan mahdollisuudella omien valintojen tekemiseen, mikä on ristiriidassa sääntöjen noudattamisen kanssa. Heidän mielestään opiskelijoiden työskentelyssä tulee antaa heille tilaa ja vapautta tehdä itse valintoja. Tähän liittyy myös käsitys opiskelijoiden omien ajatusten ja mielipiteiden huomioon ottamisesta:

O2: ”- aika paljon ehkä tehtävissä halunnu niinku jättää semmosta, semmosta tota, toisaalta sitä niinku tilaa tehdä ite niitä valintoja, et se ei ole niinku valmiiks pureskeltu täysin se tehtävä, vaan et siinä olis jollain tapaa, jäis tilaa sille.”

Opettaja 2 tarkoittaa kuitenkin, että valinnanvapaus ei voi olla rajaton. Rajattu ja tarkkaan mietitty tehtävänanto asettaa lähtökohdan, mutta sen sisällä opiskelijalla on oltava tarpeeksi vapautta tehdä omia ratkaisujaan:

O2: ”- ei sillai et noni, tehkää mitä vaan, ei, vaan niinku tarkasti mietitty se tehtävä, mut sitten riittävä määrä sitä niinku vapautta siinä sitten vähän tehdä omia päätöksiä -”

Ongelmanratkaisuun osana luovuutta liittyy oivalluksien kautta oppiminen. Oivallus on määritelty myös yhdeksi luovan prosessin vaiheeksi (Lepistö 1991, 167–168). Oivallusten painottaminen osana opiskelua liittyy oppimiskäsitykseen, jossa painotetaan opiskelijan aktiivista oppimista. Lukion opetussuunnitelman perusteissa esitetty oppimiskäsitys perustuu juuri tällaiseen konstruktivistiseen näkemykseen aktiivisesta, tavoitteellisesta ja oppimiseen tähtäävästä opiskelijan toiminnasta (LOPS 2015, 14). Opettajien käsityksissä oivallukset vaativat kuitenkin tilaa tehdä omia valintoja, ratkaista itse ongelmia ja sen kautta oivaltaa jotakin:

O2: “- oli se sit niinku tapa tehdä millä tahansa, pädillä tai savella, niinku jotenkin ehkä niis tehtävissä haluaa aina jättää aina paljon niinku tilaa, sille sitte semmoselle omille oivalluksille.

Kategoria: 2d Valmiiden vastausten puute

Räsänen esittää, että kouluissa esitettyyn ja tuotettuun tietoon liittyy yleensä yksinkertaistetut ja selkeät vastaukset, jotka ovat ristiriidassa taiteen luonteen kanssa (Räsänen 2008, 139–140). Tämä ristiriita ilmenee valmiiden vastausten puutteena, joka on yhteydessä ongelmanratkaisun ja valinnanvapauden kanssa. Niihin yhdistyy myös tiiviisti luomisen tuskan kokemus. Luova työskentely koetaan henkisesti usein raskaaksi, tai jopa tuskalliseksi. Luovan prosessin vaiheita on hankala nopeuttaa ja ne vaativat oman aikansa:

O1: “Mut yleensä se tulee jonkun tuskan kautta, et ihan niinkun taiteilijoillakin. Et ei siin varmaan mittä semmosta nopeat reittiä oo”

Luovan työskentelyn toteuttaminen ja siinä kehittyminen vaatii aikaa. Sava määrittää luovuuden välttämättömiksi ehdoiksi epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteen. Epävarmuus liittyy siihen, että koskaan ei voi tietää onnistuuko se mitä ollaan tekemässä. Savan mukaan luovuudelle tärkeitä asioita ovat siis riskinsietokyky ja mahdollisuus epäonnistua. (Sava 2007, 46–47.) Luomisen tuska tulee epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteesta, ja ne syntyvät valmiiden vastausten puutteesta. Luovaa työskentelyä esiintyy silloin, kun ratkaistavana on sellaisia ongelmia, joihin ei ole selkeitä vastauksia. Räsänen mukaan taiteessa ja kuvataideopetuksessa ollaan tekemisissä juuri sellaisten ongelmien kanssa (Räsänen 2008, 139–140). Luovaan tekemiseen vaikuttaa olennaisesti kyky itsenäiseen tekemiseen vaistoinkäymisistä huolimatta (Uusikylä & Piirto 1999, 15). Opettajakaan ei usein voi kertoa milloin jokin luovaan työskentelyyn liittyvä ongelma on ratkaistu oikein tai väärin, varsinkaan silloin kun kyse on ilmaisuun liittyvistä ongelmista ja valinnoista:

O4:”Mutta totaniin, pääasias tietenkin koitan lähteä siitä et, mullakaan ei oo niitä vastauksia tän tyyppisiin ongelmiin, mietitään yhdes, mä kannustan ja tuen kokeilemaan asioita ja mun mielestä se on sitä luovuutta.”

Luomisen tuska ja sen myötä työskentelyn luovuus tulevat ilmi tällaisia ongelmia ratkaistaessa. Kuvataideopetuksessa opiskelijoiden ei tarvitse kohdata tätä tuskaa yksin, sillä kyse on kuitenkin opettajajohtoisesta opiskelusta, joka tapahtuu pääkategoriassa 1 määritellyssä opiskeluympäristössä. Kuten sitä määrittävässä alemmassa kategoriassa 1a

tuli ilmi, opiskelijoilla on opettaja apuna luovien ongelmien ratkaisemisessa. Opettajajohtoinen työskentely auttaa helpottamaan luovaan työskentelyyn liittyvää tuskaa.

O2: ”saat siitä niinku sen jotenki sen hyvän fiiliksen siitä tekemisestä niin se voi olla myös semmonen keino et vaikka et sä niinku tekis sitte myöhemmin vapaa-ajalla paljoakaan mutta voit joskus kenties palata siihen ja saada vaikka sen niinku hyvän olon siitä, tai jotenkin semmonen, et se voi olla myös semmonen mikä niinku, on semmonen joku voimavara sitten jossain vaiheessa, -”

Opettajat siis kokevat, että vaikka selkeiden vastausten puute voi aiheuttaa luomisen tuskaa, niin voi luovalla tekemisellä saada hyvääkin oloa. Tästä voi päätellä, että opettajat kokevat luovan tekemiseen keskittymisen tavoiteltavaksi asiaksi. Kuvataidetunneilla sitä harjoitellaan, jotta siihen voi mahdollisesti myöhemmin omaehtoisesti palata.

Kategoria: 2e Suorittaminen luovan työskentelyn vastakohtana

Käsitykset luovasta työskentelystä hahmottuvat myös suorittamisen käsitteen kautta. Uusikylän mukaan luovan ympäristön tulisi kannustaa oppimiseen, eikä suorittamiseen. (Uusikylä 2012, 172.) Kuvataideopetuksen opiskeluympäristössä esiintyvään suorittamiseen liittyviä käsityksiä käsiteltiin kategoriassa 1c. Opettajat kokivat lukio-opiskelun ja opiskeluympäristön vaikuttavan voimakkaasti suorittamisen esiintymiseen. Erityisesti siihen vaikutti käytettävissä oleva aika ja määrättyjen suoritusten vaatiminen:

O3: ”jos nyt ajatellaan taiteilijan työtä se voi niinku poukkoilla aika moneen suuntaan ja mennä takasinpäin välillä, et ehkä kursseil ei oo lukiossa kuitenkaan mahdollisuutta siihen et sä voisit oikeesti työstää sitä yhtä työtä ja tehdä sitä niinku oikeen oikeen luovaa työtä, et kuitenkin tarvii olla ne tietyt asiat toteutettuna kurssin lopussa.”

Opettajien käsityksissä suorittamiseen perustuva työskentely on luovan tekemisen vastakohta tai vähintään siitä puuttuu luovuus:

O4: ”Mut et niinku vastakohtana siihen mikä, miten se luovuus ei näy tai mikä ois sille vastakohtana, olis tämä pisteestä A pisteeseen B suoritus”

Tähän vastakohtaisuuteen liittyy opettajien käsitysten mukaan opiskelijoiden välinpitämättömyys oman suorituksen laatuun. Silloin luovasta prosessista puuttuu useimmat siihen liitetyistä vaiheista, ja työskentely keskittyy vain toteuttamiseen. Opettaja 4 esittää, että silloin ei ole lainkaan kyse luovasta työskentelystä:

O4: ”Ja tota heillä voi olla semmosta ettei he lähesty mua millään tavalla, et tekee

sen duunin sit vast ku ymmärtää mistä on kyse ja mihin pitäis päästä, et numerollakaan ei oo niin hirveesti väliä ni, siin heidän osaltaan voi olla niinku hankaluuksia sen, et se ei oo niinku luovaa prosessia ollenkaan, se on vaan toteuttamista. Pisteestä A pisteeseen B ja that's it, numero ja sit mennään eteenpäin.”

Muiden opettajien näkökulma ei ollut näin jyrkkä. Heidän mielestään suorittaminen ei täysin sulje pois luovaa toimintaa, mutta opettajat kokevat sen vaikuttavan luovaan toimintaan ja sen laatuun erittäin negatiivisesti. Opettajien käsityksissä korostuu luovaan työskentelyyn tarvittava aika ja sen puute kuvataideopetuksessa, joka oli esillä myös resursseja koskevassa kategoriassa 1b:

O3: “- et aikaa ei oo käytettävissä sitä mitä pitäis olla, et jotta pääsis siihen semmoseen oikeaan tekemiseen tapaan.

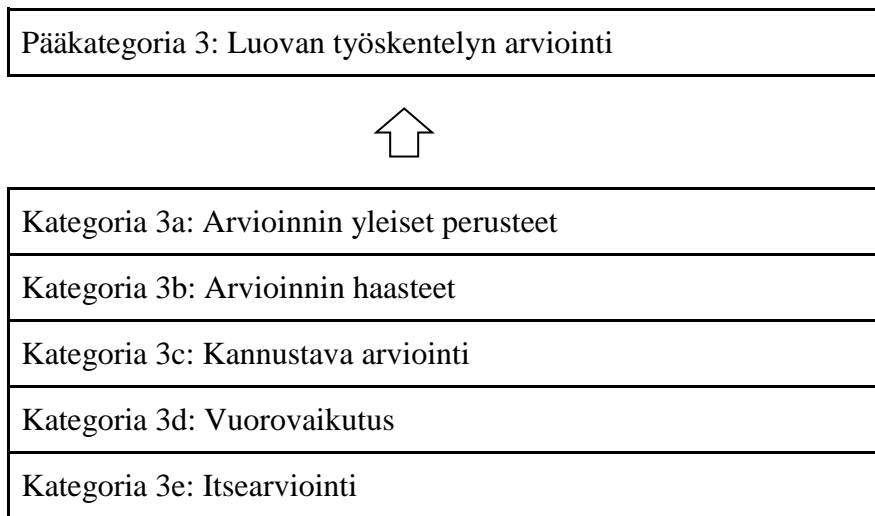
Yhteenveto

Luovuuden määrittelyn hankaluudesta riippumatta opettajat käsittävät kuvataidetunneilla tapahtuvan työskentelyn luovana toimintana. He kokevat luovan työskentelyn tunnistettavaksi toiminnaksi, jolla on erityispiirteitä. Näitä piirteitä ovat näissä kategorioissa eritelty tekemisen intensiivisyys, ongelmanratkaisua korostava luonne ja valmiiden vastausten puute. Opettajien mielestä luova työskentely määrittyi myös sen vastakohdan, eli suorittamisen, kautta. Opettajien käsityksiin luovasta toiminnasta kuvataidetunneilla vaikutti voimakkaasti heidän käsityksensä kuvataideopetuksen opiskeluympäristöstä. Näistä kategorioiden välisistä yhtymäkohdista voi päätellä, että opettajat kokevat ympäristön asettavan rajoja ja muokkaavan siellä tapahtuvaa luovaa toimintaa tietynlaiseksi, vaikka he eivät tätä haastatteluissa suoraan tuonutkaan esille.

6.3 Luovan työskentelyn arviointi

Tutkimuskysymyksen mukaisesti tarkastelen arvioinnin toteuttamiseen liittyviä käsityksiä työskentelyn arvioinnin näkökulmasta. Tämän pääkategorian käsitykset määrittyvät vahvasti aiempien pääkategorioiden perusteella, kuten luvussa 5.1 esitin. Ympäristö määrittelee sekä luovaa työskentelyä että arviointia kuvataideopetuksessa. Luovan työskentelyn käsittäminen puolestaan ohjaa luonnollisesti vahvasti myös sen arviointia. Tässä pääkategoriassa esitetyt kategoriat edustavat niitä käsityksiä, joita

kuvataideopettajilla on luovan työskentelyn arvioinnista. Pääkategoriaa määrittävät käsitykset ovat jaettu kategorioihin Kuvan 4 mukaisesti:



Kuva 4. Luovan työskentelyn arviointia määrittävät kategoriat.

Kategoria 3a: Arvioinnin yleiset perusteet

Opetussuunnitelman perusteet ja lukiolaki antavat yleiset ohjeet arvioinnin toteuttamiseen, mutta jokainen opettaja kuitenkin itse päättää miten käytännössä toteuttaa oman opiskelija-arviointinsa. Erilaisten käytäntöjen lisäksi opettajilla on myös erilaisia painotuksia arvioinnin suhteen. Nämä käytännöt ja painotukset ovat myös suhteessa opettajien käsityksiin luovan työskentelyn arvioinnista ja siksi tutkimuksen kannalta merkittäviä.

Haastatellut opettajat kokivat arvioinnin laajana käsitteenä ja heidän mukaansa arvioinnin tulisi ideaalitilanteessa ottaa huomioon lähes kaiken kuvataidetunneilla tapahtuvan. Kuvataideopetuksessa opettajalla on suuri vastuu arvioinnin suhteen. Kuvataidetunneilla kyse on luovasta tekemisestä ja sellaisten taiteellisten asioiden käsittelystä, joihin ei ole valmiita vastauksia (Räsänen 2008, 139–140). Opettajan on itse muodostettava ne kriteerit, joihin perustaa arviointinsa kunkin tehtävänannon yhteydessä. Muodostetut kriteerit hyvin harvoin ovat selkeitä ja helposti määriteltävissä. Arviointia tekevä opettaja joutuu tulkitsemaan hyvin subjektiivisia asioita asettamiensa kriteerien valossa. Hänen on myös tiedostettava omat taidekäsitykset ja niiden vaikutus sekä asetettuihin kriteereihin että niiden pohjalta tehtyihin tulkintoihin ja arviointiin. (Räsänen 2008, 84–85).

Kuvataidetunneilla tehtävänannot tähtäävät hyvin usein konkreettisten visuaalisten

asioiden tuottamiseen. Näiden prosessin lopputuloksena syntyneiden asioiden arviointi koetaan luonnollisesti helpoimmin lähestyttäväksi. Lopputuloksen arviointi on kuitenkin vain yksi osa arviointia kokonaisuudessaan:

O5: “Arviointi on kokonaisvaltaista ja perustuu moniin osatekijöihin kuten oppilaan työskentelytaitoihin, suunnittelu- ja ideointikykyyn, omaperäisyyteen ja tekniseen osaamiseen. Lopputulos / teos on konkreettisin arvioinnin kohde, johon on helpointa löytää tavoitteiden mukaiset arviointiperusteet.”

Vaikka kuvataideopetus keskittyy luovaan ja yleensä taiteellisena pidettyyn tekemiseen, opiskelijoiden tekemiä teoksia ei arvioida täysin kokonaisvaltaisesti itsenäisinä taiteellisinä tuotoksina, vaan arvioinnissa keskitytään tiettyihin lähestymiskulmiin. (Räsänen 2008, 67–69). Arvioinnin kohdentamista määrittää kuvataideopetuksessa oleva oppimisen tavoite eli arvioinnissa tulisi ottaa huomioon ensisijaisesti ne asiat, jotka on asetettu oppimiselle tavoitteiksi. LOPS:in mukaan arvioinnin lähtökohtana on oppimisen edistäminen ja opiskelijan tulisi ymmärtää, mitä heidän on tarkoitus oppia ja miten tätä oppimista arvioidaan (LOPS 2015, 228–229). Koska arviointi on oppimisen ja opettamisen väline, tulisi sen kohdistua nimenomaan niihin asioihin, joita ollaan opettelemassa. Sen tulisi keskittyä oppimiseen ja kehittymiseen. Lopullisen teoksen käsitetään edustavan vain sitä mihin opiskelijan luovan työskentelyn ajatusprosessi on päätynyt:

O2: “Mut se arviointi, no tokihan ne niinku työt itessään ja miten se on niinku vastaa jotenkin tehtävänantoon tai miten sitä niinku tehtävää on ite prosessoinu ja mihin tulokseen ikäänkuin on päätynyt.”

Arviointi käsitetään jatkuvasti tapahtuvaksi ja osaksi yleistä tunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta. Lopullinen arvosanan antaminen on vain pidempään jatkuneen prosessin päätös. Opiskelijoiden prosesseja ohjatessa opettaja on usein myös mukana niissä olevissa tunnetiloissa. Vaikka tavoitteena olisi, että prosessi olisi myös osa arvostelua ja lopullista arvosanaa, on senkin tarkastelussa oltava kriittinen ja neutraali. Arvosanan antaminen on myös tilaisuus irtautua hieman opiskelijoiden prosesseista ja tarkastella niitä kriittisemmin, ilman välitöntä ohjaamista tai osallistumista:

O3: “monta kertaa mä huomaan et mä olen tunnil niin innoissani niist mitä ne tekee, et ne arvosanat on mun mielessä parempia, kuin sitten ku mä rupeen kattoo niit muutaman viikon päästä, ni sitä mä oon et hmmm, ei tää ollutkaan ihan niin hyvä mitä mä luulin, ja et sit mä näen enemmän tälläsen, työn tason, jotenkin teknisesti et mä irtaudun siitä tekemistilanteesta, -- Et se vähän niinku heittelee, mikä se tunnetila itelläkin niist töistä on, ja arvosana arvio.”

Arvosanan antaminen on hyvin näkyvä osa arviointia. Numeroarvosanan tarpeellisuudesta kuvataideopetuksessa keskustellaan paljon, mutta haastatelluista opettajista vain yksi otti kantaa asiaan:

O3: "En tiedä, numeroarvosanasta aina puhutaan sit taas tuolla yläkoulun puolella, nyt varsinkin OPSiin liittyen et, et onks niinku tarpeellinen ollenkaan tämmösis aineis, mut kyl mä koen et se on tarpeellinen."

Muiden opettajien vastauksista oli rivien välistä luettavissa hyväksyntä numeroiden antamista kohtaan, mutta he eivät suoranaisesti ottaneet kantaa kumpaankaan suuntaan. Heidän vastauksistaan nousi käsitys numeroista arvioinnin työkaluina, joita ei pitäisi ottaa liian vakavasti:

O1: "Mut tota, toisaalta ne on vaan numeroita, et ei se nyt oo sit niin, ja yleensä mielummin niinpäin, et tota, et mielummin vähä niinkun yläkanttiin sitä arviointia."

Opettajilla on arvosanan antamisen toteuttamiseen hyvin vaihtelevia menetelmiä. Jotkut opettajat tarkastelevat kurssin lopuksi opiskelijoiden toteuttamia töitä kokonaisuutena ja antavat arvosanan kokonaisuuden perusteella:

O1: "Mä en merkkää sillai niinkun lokero kerrallaan, et, et mitä se on saanu täst työst ja tost ja tost, vaan mä katon sitä kokonaisuutta enemmän sillai, et."

Arvosanan antamiseen voi kuitenkin olla myös strukturoidumpia lähestymistapoja. Arvosanoja voi antaa jokaisesta tehdystä työstä erikseen ja rakentaa niiden perusteella lopullisen arvosanan:

O5: "- mä käytän ihan excel-taulukkoa. Mä pistän exceliin ihan oman arvioinnin, noin niinkun puolen numeron tarkkuudella, en mä sinne plussia ja miinuksia laita, puolen numeron tarkkuudella arviot niist töistä ja tota, sen lisäksi mä pistän sinne, riippuen siitä paljonko tehtävään on käytettävissä ollu, tai ollu aikaa käytettävissä. Jos se on vaik viiskyt prosenttia koko tuntimäärästä, niinku kakkoskurssilla tää päätehtävä ni, sen painoarvo koko loppuarvosanasta on se viiskyt prosenttia sillon."

Tätä arvostelumenetelmää hyödyntänyt opettaja perusteli sitä oikeudenmukaisuudella. Oikeudenmukaisuus on arvioinnissa yksi merkittävä lähtökohta, mutta opettajien käsityksissä se linkittyi erityisesti arvioinnin haasteellisuuteen.

Kategoria 3b: Arvioinnin haasteet

Kuvataidetunneilla tapahtuvat prosessit ja niiden tuottamat teokset ovat rajatuista tehtävänannoista huolimatta lähes aina subjektiivisesti tulkittavaa ilmaisua. Teosten ja prosessien subjektiivinen luonne kertautuu edelleen, kun niitä on tulkittava arviointia tehtäessä. (Soep 2008, 579–582.) Ristiriita ei siis ole vain oikeudenmukaisuuden tavoittelussa, vaan objektiivisuuden tavoittelussa yleisemmin. Arviointi kuvataideopetuksessa nähdään siis usein haastavana ja hankalana asiana, koska usein sitä määriteltäessä ja toteutettaessa nousee paineita toteuttaa ristiriitaisia kriteerejä yhtäaikaaisesti. Haaste oikeudenmukaisuuden periaateen toteuttamisessakin on nimenomaan siinä, miten toteuttaa subjektiivista arviointia tasa-arvoisesti ja niin, että kaikki kokevat tulleen kohdelluksi oikeudenmukaisesti:

O5: “kaikki pyrkii tavallaan oikeudenmukaisuuteen, et ku on paljon opiskelijoita niin, aika monta vuotta alkuun meni silleen et mä tein ne niinku paperille ne arviot ja, monta vuotta meni myös niin, et niinkun, vähän summamutikassa, mut siin oli aina semmonen huono olo et onks tää nyt oikeudenmukainen niinkun, jos mä annan tästä tommosen niin sopiik se, se on se arvioinnin todellinen ongelma.”

Arvioinnin käytännön toteutuksen yhteydessä opettajat eivät kuitenkaan koe sitä erityisen haasteellisenä, vaan kokevat pystyvänsä luottamaan omaan ammattitaitoonsa ja sen tuomaan intuitioon:

O1:”Ja sit ku opettajanhuoneessakin kysytään, et noh eihän kuvista voi arvostella ja arvioida, et se on, sehän on, taide on niin katsojan silmässä, heheh, kaikkee diipadaapaa nih. Se on kyl aika helppoa mun mielestä se arviointi, -”

Opettajat kokevat helpoksi nimenomaan arvosanan antamisen, eli arvioinnin viimeisen kokoavan vaiheen. Opetuksena aikana muodostuu ajatus arvioinnin kokonaisuudesta ja arvosanasta. Vaatii kuitenkin paljon työtä ja vuorovaikutusta, että lopullisen arvosanan pystyy lopulta melko intuitiivisesti antamaan:

O3: “mul on semmonen, tunneil mä koitan aika tarkkaan seurata sitä -- niinku et mistä ne ideat ne nousee, mil taval ne niinkun lähtee hakemaan sitä, sitä tehtävän aihetta ja mä koitan ottaa niinku sitä siin jo tunneilla huomioon ja sitä työskentelyä, mut sit ku mä rupeen kattoon niitä valmiita töitä, niin mulla on, mä huomaan et mul on aina joku käsitys siitä arvosanast, mul on niinku tosi et, et tää on tosi selkee, ei mul mee kauaa ku mä arvioin et toi on toi ja toi on toi.”

Arvioinnin hankaluus ja ristiriidat nousevatkin niistä asioista, joita sen tulisi kokonaisuudessaan kattaa ja ottaa huomioon. Varsinkin luovan työskentelyn erityisen luonteen huomioon ottaminen arvioinnissa koetaan hankalaksi. Arvioinnin

haasteellisuuteen vaikuttaa kuvataideopetuksessa vallitseva oppimisen tavoite. Kuvataidetunneilla tehtyihin tehtäviin liittyy sisällöllisiä tavoitteita, jotka on opetussuunnitelman perusteissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa määritelty. Opettaja on suunnitellut tehtävät lähtökohtanaan tietyt oppimisen tavoitteet, jotka opiskelijoiden tulisi tavoittaa. Luova työskentely on kuitenkin opettajien käsitysten mukaan luonteeltaan sellaista, että ennalta annetut tavoitteet saattavat usein unohtua tai hukkua luovan ilmaisuuden alle. Opettajan on joskus hankala arvioida miten tehtävään liittyneet oppimistavoitteet ovat saavutettu, ja tämä käsitys liittyy nimenomaan luovan työskentelyn erityiseen luonteeseen:

O5: “Luova prosessi on aina melkoinen myllerryskenttä, jossa tavoitteet helposti hämärtyvät. Opettajankin on usein vaikea saada selvyyttä oppilaan ideasta tavoiteltuun lopputulokseen.”

Kuvataideopetuksessa osaamisen ja oppimisen näyttäminen perustuu tekemiseen. Kirjallisia kokeita järjestetään yleensä vain taidehistoriaan liittyen (Karjalainen 2001, 16). Opettajien mielestä, jos kuvataidetunneilla ei siis ehditä tai pystytä tekemään tarpeeksi konkreettista työskentelyä, arviointia varten on hankalaa löytää riittävästi näyttöä opiskelijoiden osaamisesta:

O3: “Ja sit kaikki, kaikki ku vois vierailla siis, eilen nyt käytiin museossa mutta et, vois käydä siellä ja täällä ja tuolla ja oppia sitä kautta, ni se vie kans niinku siitä et sit me ei tuoteta mitään mihin voi arvioinnissa puuttua, et sitte ei pääse sisälle siihen oppilaan ajatusmailmaan.”

Kategoria 3c: Kannustava arviointi

Aiemmin mainittuun oikeudenmukaisuuteen liittyy ajatus opiskelijoiden erilaisten taitojen ja tasoerojen huomioon ottamisesta. Siihen puolestaan pohjautuu kuvataideopetuksen arviointia erityisesti määrittävä näkemys positiivisen arvioinnin merkityksestä. Positiivinen arviointi tarkoitti haastateltujen opettajien mielestä kannustavaa arviointia. LOPS 2015:ssä on mainittu, että kuvataiteen arvioinnin tulisi olla kannustavaa (LOPS 2015, 215). Siinä ei kuitenkaan ole määritelty mitä kannustavalla tarkoitetaan. Kannustavaan arviointiin voi kuitenkin liittää opiskelumotivaation ylläpitämisen, joka on Koppinen et al. mukaan sen tärkein tehtävä oppimisen edistämisen ohella (Koppinen et al. 1994, 8–11). Opettajat käsittivät kannustavaan arviointiin liittyvän esimerkiksi numeroiden antamista niin sanotusti hieman yläkanttiin:

O1: “- et mielummin vähä niinkun yläkanttiin sitä arviointia. Ei nyt sillai et kuviksest saa helposti numeroita, vaa enemmänkin niin, et, et jos vähänkin on semmosta arkuutta ettei ainakaan tumppais mitään niinkun.”

Kannustavassa arvioinnissa ei opettajien mielestä vertailla jokaisen opiskelijan suoritusta tasavertaisesti, mutta se käsitetään silti oikeudenmukaisena. Tämä mukailee Flemingin esittämää näkemystä kuvataideopetuksen arvioinnin painotuksista, jossa keskityään pätevyyteen ja perusteltavuuteen, tasapuolisuuden ja objektiivisuuden sijaan. (Fleming 2012, 86–95). Opettaja 4 tiivistää hyvin, että annetun arvosanan ei välttämättä tarvitse olla täysin realistinen arvio taidoista:

O4: ”mut en mä sitä tietenkään suoraan siitä iske et, (...) se on toi, vaan katon vähän tilanteen mukaan tottakai et, tarviiks sitä, pikemminkin kannustusta eteenpäin vai onks tää ihan, tää on ihan realistinen hyvä arviointi näin ja.”

Kannustavaan arviontiin liittyy ajatuksena se, että ei rangaista esimerkiksi erilaisista työskentelyn lähtökohdista:

O2: “et se ei oo se, että mä niinku siitä lähden rankaisemaan, et se lopputulos ei oo yhtä niinku teknisesti hieno, kun tämän toisen, joka on niinku tottunu tekemään tällä ohjelmalla jo pitkään. Et siinä niinku varmaan sit toisaalta haluaa niinku madaltaa sitä kynnystä pikkasen, ja ottaa sen niinku arvioinnissa huomioon, sillai että, et ehkä siinä sitten, jos joku on oikeen teknisesti taitava ja lähtee tehtävässä niinku ihan mielettömiin ulottuvuuksiin, ni sit se ikään kuin nähdään hyvällä.”

Kannustavan arvioinnin käsityksen perusteluna on se, että positiivisen palautteen kautta kehittyminen on todennäköisempää. Huonon arvosanan saanut oppilas voi kokea taitonsa aineessa vajaavaisiksi, tai oppilas saattaa lannistua, jos ei saavutakaan mielestään hyvää arvosanaa yrityksestä huolimatta. Kannustavan arvioinnin toteuttaminen on kuvataideopetuksessa verrattain helpompaa sen ilmaisullisen ja tulkinnallisen luonteen vuoksi (Soep 2008, 579–582). Esimerkiksi matematiikassa on vaikeampaa perustella korkeamman arvosanan antamista kokeessa epäonnistuneelle opiskelijalle, sillä kyseisessä oppiaineessa kurssikoe toimii ensisijaisena oppimisen mittarina ja tilanteena, jossa opiskelija antaa näyttöä osaamisestaan.

O1: “Yleensä mun mielestä se positiivinen kannustaminen kuitenkin kantaa enemmän hedelmää, ku se et mä kauheest alan jäkättää.”

Kannustavan arvioinnin voi siis ajatella olevan yksi tapa antaa mahdollisuus

epäonnistumiselle. Se on yksi tärkeä luovan työskentelyn ulottuvuus ja mahdollistaja (Sava 2007, 46–47). Epäonnistumisen mahdollisuus liittyy luovaa työskentelyä kuvaavaan kategoriaan 2d, jossa se opettajien käsityksien mukaan linkittyi muun muassa valmiiden vastausten puutteeseen. Asenteen ja motivaation painottaminen on selkeästi suhteessa positiiviseen ja kannustavaan arviointiin. Tämä suhde paljastaa myös sen, miten asenteen ja motivaation painottaminen arvioinnissa on nimenomaan osa työskentelyn arviointia. Sen painottaminen arvioinnissa liittyy luovan työskentelyn arviointiin. Haastatteluissa opettajat perustelivat kannustavaa arviointia sillä, että jokainen työskentelee omalla tavallaan. Erityisesti he painottivat sitä, että arvioinnissa ei tulisi rangaista hitaammin tai perusteellisemmin työskenteleviä opiskelijoita:

O2: “Et mä jotenkin uskon semmoseen niinku positiiviseen, niinku, positiiviseen arviointiin siinä mielessä et, ei oo niinku, ei halua ikään kuin rangaista, millään tapaa, varsinkaan tämmösessä niinku luovassa aineessa, sitä että totanoiniin tekee niin tai näin.”

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 sanotaan, että arvioinnin ei tulisi kohdistua opiskelijan arvoihin, asenteisiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (LOPS 2015, 228). Aiemmassa LOPS 2003:ssa tätä mainintaa ei kuitenkaan ole. LOPS 2003 oli vielä voimassa aineiston keräämisen aikana. Opettajat eivät maininneet uuden LOPS:in kantaa asenteisiin. He käsittivät asenteen ja motivaation arvioimisen kuvataideopetuksessa yhtenä kriteerinä, joka kannustaa luovaan työskentelyyn, ja mahdollistaa myös omalta osaltaan sen arviointia:

O2: “Mut paljon myös sitä niinku semmosta niinku, se motivaatio tehdä ja se niinku semmonen, että yritys myös se, että niinku jos on vaikka uus tekniikka ettei oo heti sillee että en haluu, et ei, niinku en pysty tai jotenki sillai, et on kuitenkin yrittää ja, ja mun mielest se on ollu niinku hirveen tärkeätä että kokeilee monipuolisesti eikä tarvi kaikessa pelätä sitä et, tää vaikka mun heikko tekniikka et nyt mä saan tästä vaan kasin, tai joku kymppin oppilas jos näin ajattelis, ettei niinku arvioinneissa myöskään niinku rankaisis sitä että kokeilee laajalti ja näin -”

Asenteen ja motivaation painottamisen voi nähdä myös siitä näkökulmasta, että lahjakkuutta ei enää haluta erityisesti korostaa. Asenteen huomioon ottamisella arvioinnissa opettaja viestii, että vaivaa näkemällä on mahdollista saavuttaa yhtä paljon tai jopa enemmän kuin pelkästään teknisellä taidolla. Opettaja 1 esittää, että tämä liittyisi yhteiskunnassa ja taiteessa laajemmin vallitsevaan käsitykseen:

O1: “-mut kyl mä luulen et se täs ajassa korostuu viel sit semmonenkin et entistä enemmän että tota, et ei tarvi olla superlahjakas, mut täytyy jaksaa painaa hommaa.”

Kategoria 3d: Vuorovaikutus

Arviointia ohjaavassa teoriassa ja opetussuunnitelman perusteissa painotetaan sen vuorovaikutteista ja pitkäkestoista luonnetta. LOPS 2015 mukaan vuorovaikutus sekä opiskelijoiden tekemät itse- ja vertaisarviointit toimivat varsinaisen arvosanan antamisen tukena. (LOPS 2015, 228–229.) Vuorovaikutteista arviointia varten ei riitä, että opettaja on vain läsnä ja seuraa heidän toimintaansa, vaan opettajan tulisi aktiivisesti osallistua ja ohjata sitä (Lähde 2001, 41). Haastatellut opettajat kokivat ensisijaiseksi tuntityöskentelyn arvioinnin välineeksi tunneilla tapahtuvan vuorovaikutuksen ja opettajan antaman ohjauksen:

O5: “Tuntityöskentelyn arviointi on jatkuvaa ja pitkäkestoista joka tunnilla tapahtuvaa toimintaa. Seuraan mielenkiinnolla ja melko automaattisesti oppilaan etenemistä tehtävissä ja keskustelen tarvittaessa ideavaihtoehtoista ja etenemispoluista.”

Tuntityöskentelyn arviointiin liittyy siis olennaisesti opettajajohtoinen työskentely ja opettajalla oleva ohjaajan rooli. Opettajan on myös omalla vuorovaikutuksellaan luotava kannustavaa ja rohkaisevaa ilmapiiriä (Manninen et al. 2007, 69). Palautteen antaminen ja työskentelystä keskustelu tuntityöskentelyn ohella on

O1: ”Kyllähän tos kurssin ajan mä annan aika paljon palautetta yleensä. Tai jotenkin niinku kerron et sä oot kivast, kivast niinkun tota rohkeesti tehtyy tohon kohtaan et voisiks sä ajatella et, tää on mun lempitehtävä yleensä et, et okei sä oot tehny tämmösen työn, voisik sä seuraavas työs keskittyä tähän asiaa, ja jatkaa täst viel eteenpäin, et mä haluisin nähdä mitä täst tulee niinkun lisää.

Vaikka kuvataideopetusta määrittääkin opettajajohtoinen työskentely, opiskelija on viime kädessä itse vastuussa oman työskentelynsä etenemisestä. Kuten kategoriassa 1a esiteltiin, opettajajohtoinen työskentely ei poista opiskelijalta kaikkea vastuuta ja itseohjautuvuutta. Ne ovat oleellisia työskentelyssä kehittymiselle asetettuja tavoitteita (LOPS 2015, 14). Yksi työskentelyn arviointia määrittävä tekijä opettajien mielestä siis se, että miten opiskelija on onnistunut toteuttamaan oman työskentelynsä ohjausta ja vastuuta:

O5: “ Prosessin arvioinnissa aikataulun pettäminen paljastaa helpoimmin ainakin puutteet työskentelyssä.”

Kategoria 3e: Itsearviointi

LOPS 2015 mukaan itsearvioinnin tulisi täydentää opettajan tekemän arvioinnin kokonaisuutta (LOPS 2015, 228). Arviointia tekevän opettajan on annettava oppilaille mahdollisuus perustella ja arvioida omaa ilmaisuaan. Oppilaan on osattava selittää omaa ilmaisuaan ja teostensa sisältöä, jotta muiden on sitä mahdollista arvioida. Tämä poikkeaa taidemaailmasta, jossa taiteilija voi jättää tulkinnan täysin teoksen vastaanottajille. (Räsänen 2008, 82–83, 246.) Itsearviointi on myös yksi tapa ottaa opiskelijan työskentelyprosessi osaksi arviointia. Itsearvioinnin laaja muoto on portfolio työskentely, jossa omaa työskentelyä tarkastellaan kriittisesti jo sen etenemisen aikana. (Kuronen 2001, 22–24.) Haastatteluun osallistuneet opettajat eivät toteuttaneet portfolio työskentelyä muuten kuin kuvataiteen lukiodiplomi-kurssilla. He toteuttivat itsearviointia reflektiivisesti kurssien lopussa ja opettajat kokivat sen auttavan erityisesti luovan prosessin arvioinnissa. He käsittivät sen osaksi kattavaa arviointia, ja kokivat, että lukio-opiskelijoilta voidaan pyytää laajaakin oman onnistumisen ja oppimisen arviointia. Itsearviointi on yksi keino, jonka avulla opettajilla on mahdollisuus päästä lähemmäs opiskelijoiden työskentelyprosesseja ja niihin liittyviä ajatuksia:

O3: “- he arvioi siis työskentelyn, suunnittelun, omaperäisyyden, teknisen hallinnan, ja sit varmaan siis ihan lopullinen työn onnistuminen on siin kans, ihan nelosest kymppiin. Ja tota, kyl ne on tehneet niitä aika rehellisesti, sitä arviointia, kirjottaneet mun mielestä aika hyvin. Ja sitä kautta saa sit semmosist ajatuksist kiinni mitä ei oo just sit päässy ehkä ne hiljasimmat sanomaan siel tunnilla, et mitä ne o oikeesti ajatellu siin, niin sit ne suht rohkeesti nykysin kirjottaa jo sinne et mitä ne on ajatellu ja, ja miten ne kokee- ”

Itsearviointiin liittyy käsitys siitä, että sen kattavasti tekeminen on opiskelijalle vaativa suoritus. Sen realistisesti toteuttaminen vaatii hyvää kykyä kriittisesti arvioida omaa työskentelyä, oppimistavoitteiden saavuttamista ja lopputuloksen onnistumista. Opettajalta se puolestaan vaatii opetuksen tavoitteiden selkeää esittämistä. Itsearviointi liittyy myös luovassa työskentelyssä esiintyvään epäonnistumisen mahdollisuuteen. Hyvin omaa prosessia pohtiva itsearviointi voi paikata mahdollisia muita puutteita:

O4: ”itsearviointi on aika vaikeeta kenelle tahansa et, sil taval ku sun pitää ikään kuin hypätä itsestäs ulospäin ja arvioida sitä ulkopuolisin silmin sitä työtä tai omaa tekemistä ja niin edelleen. Ja mä sanon noitten, et jos ku olet tehny sen työn ja sit oot sitä mieltä et, mä oisin halunnu tämmösen jutun, mut se ei nyt onnistunut et, huomioit sen missä et onnistunut, niin se on niinku pisteiden paikka jo, et siit saa niinku korotusta arvosanaan”

Yhteenveto

Opettajien käsityksiä ja arvioinnin toteuttamista ohjaa vahvasti alan koulutus ja vallitsevat teoreettiset näkemykset. Tästä johtuen käsitykset olivat yhteneviä ja ristiriitaisia näkemyksiä ei oikeastaan esiintynyt. Räsänen esitti, että taidekasvatusmallit jatkumona hahmottamalla on mahdollista tarpeen mukaan niiden vahvuuksia (Räsänen 2008, 84–85). Opettajien käsitykset arvioinnista mukailivat Räsäsen näkökulmaa ja niistä näkyi laaja näkökulma arvioinnin toteuttamiseen. Arvioinnin yleiset perusteet ohjaavat työskentelyn arviointia ja asettavat sen pohjan, johon muiden kategorioiden käsitykset perustuvat. Arvioinnin haasteet opettajat kokivat liittyvän sen subjektiiviseen luonteeseen ja siihen liittyi myös oikeudenmukaisuuden haaste. Kategorioissa 3c, 3d ja 3e opettajat esittivät kuitenkin niitä tapoja, joilla he vastaavat tähän haasteeseen. Kannustavaan arvioinnin kategoriaan liittyi asenteiden ja motivaation huomioiminen arvioinnissa, mikä puolestaan yhdistyy tiiviisti työskentelyn arviointiin. Vuorovaikutuksen ja itsearvioinnin kategoriat edustivat opettajien mielestä niitä tapoja, joilla kattavaa, monimuotoista ja työskentelyn huomioon ottavaa arviointia käytännössä toteutetaan.

7 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta varten haastatellut opettajat suostuivat kaikki tähän tutkimukseen vapaaehtoisesti. Haastatteluja varten ei tarvinnut erikseen pyytää tutkimuslupia, sillä haastateltavat ovat kaikki aikuisia ihmisiä. Opettajat ovat kuitenkin lukioden työntekijöitä, joten lähetin heille osoitetut osallistumispyynnöt kopiona myös lukioden rehtoreille. Analyysin yhteydessä esitetyt aineistopalat ovat anonymisoitu, ja opettajat ovat eroteltu aineistossa ainoastaan numeroilla yhdestä viiteen. Valitsin tutkimukseen pyytämäni opettajat itse, ja lähetin pyynnön hyvin pienelle ryhmälle opettajia. En kuitenkaan valinnoillani pyrkinyt vaikuttamaan tutkimuksen sisältöön tai tuloksiin, vaan tein valinnat käytännön syiden perusteella, muun muassa sen mukaan, että pystyin matkustamaan tapaamaan heitä henkilökohtaisesti. Fenomenografisessa analyysissä ideana on tarkastella koko aineistoa yhtenä tekstinä, eikä varsinaisesti erotella eri haastateltavien osioita toisistaan (Cousin 2009, 194). Tämän takia haastateltavien taustamuuttujilla on varsin pieni merkitys tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tärkeintä on, että haastateltavat edustavat jotain tiettyä ryhmää. Tässä tutkimuksessa oleellista oli ainoastaan se, että kaikki ovat lukion kuvataiteen opettajia. Näistä syistä pystyin valitsemaan haastateltavat omaa harkintaani käyttäen ja ilman erityisiä valintakriteerejä, ilman että se vaikutti tutkielmani validiuteen.

Oma lähtökohtainen oletukseni tutkimukselle oli, että kuvataidetunneilla tapahtuva työskentely on pääsääntöisesti luovaa. Tämä lähtökohtainen oletus perustui omiin kokemuksiini ja erityisesti aihetta käsittelevään kandidaatin tutkielmaani. Pidän oletustani pätevänä ja perusteltuna, mutta pyrin siihen, etteivät omat lähtökohtaiset oletukseni vaikuttaisi tutkimukseen. Pyrin haastattelurungossa ja haastattelutilanteissa esittämään teemat ja tarkentavat kysymykset niin, että opettajien omat käsitykset työskentelystä olivat etusijalla ja vasta tarkentavien kysymysten avulla kysyin esimerkiksi työskentelyn luovuudesta.

Tutkielma kohdistuu lukion kuvataideopettajien käsityksiin luovan työskentelyn arvioinnista. Tutkielman rajaaminen koskemaan lukio-opetusta tuntui luontevalta jatkumolta kandidaatin tutkielmalleni, jossa rajauksenani oli peruskoulun yläluokat.

Rajausta ohjasi myös oma mielenkiintoni lukio-opetusta kohtaan. Luovan työskentelyn luonne tuskin muuttuu erityisen paljoa peruskoulusta lukioon siirryttäessä, mutta lukiossa tuntityöskentelyyn liittyy huomattavasti vähemmän muun muassa kurinpidollisia ja kasvatuksellisia asioita. Lukio-opettajilla on varmasti huomattavasti enemmän aikaa keskittyä varsinaisen työskentelyn ohjaamiseen. Toinen tutkimuskysymystä koskeva suuri raja on opiskelijoiden näkökulma ja se, miten he kokevat luovan työskentelyn arvioinnin. Se on iso osa opiskelija-arvioinnin aihetta kokonaisuutena, mutta tutkimuskysymys koskee vain kuvataiteen opettajien käsityksiä asiasta. Opiskelijoiden näkökulma on perustellusti tässä tutkielmassa voitu rajata pois. Tämä raja on kuitenkin syytä pitää mielessä tutkimuksen tuloksien tarkastelun yhteydessä. Kolmas raja on nimenomaan luovaan työskentelyyn keskittyminen. Kaikki kuvataidetunneilla tapahtuva tekeminen ei välttämättä ole luovaa, mutta kuvataideopetus määrittyy vahvasti luovuuden ja luovan työskentelyn kautta. Se on keskeinen tekemisen muoto kuvataidetunneilla. On siis mielestäni perusteltua ja mielekästä keskittyä luovaan tekemiseen, sen sijaan, että yrittäisin ottaa huomioon kaiken oppitunneilla tapahtuvan työskentelyn.

Keräämäni haastatteluaineisto oli sisällöltään laaja, mutta sisälsi kuitenkin vain viiden eri lukio-opettajan näkemyksiä. Vaikka fenomenografiassa aineiston avulla ei ole tarkoitus tehdä yleistyksiä, tulisi sen kuitenkin olla riittävän laaja riittävän laadullisen vaihtelun varmistamiseksi. (Cousin 2009, 192.) Aineiston saturaatiopisteen saavuttamista on kuitenkin hankala arvioida, kun on kyse opettajien omaa opetustaan koskevista henkilökohtaisista näkemyksistä. Fenomenografisen tutkimuksen näkökulmasta ei ole edes luontevaa olettaa, että käsityksiä on olemassa rajallinen määrä ja, että saturaatiopiste olisi koskaan saavutettavissa (Cousin 2009, 190). Toki opettajien näkökulmissa on yhteneviä elementtejä runsaasti, mutta jokaisella on jokin oma painotuksensa ja näkökulmansa opetuksen toteuttamiseen. Uskon, että laajemmalla haastatteluaineistolla olisi ollut mahdollista löytää joitain tästä tutkimuksesta uupumaan jääneitä käsitysten laadullisia eroavaisuuksia. Mielestäni tämä tutkimus kuitenkin saavutti luovaa työskentelyä ja sen arviointia koskevista käsityksistä tärkeimmät ja oleellisimmat laadulliset ulottuvuudet ja niitä kuvaavat kategoriat.

Tämä tutkielma perustui teemahaastatteluna kerätyn haastatteluaineiston fenomenografiseen analyysiin. Tutkimuksessa on siis esillä useita subjektiivisuuden ja

tulkinnan tasoja. Tulkintojen tekeminen on kuitenkin välttämätöntä. Mikään metodi ei pysty tavoittamaan haastateltavien aitoa ääntä, kaikki on aina jonkin tulkinnan tason päässä (Cousin 2009, 195). Fenomenografinen menetelmä myöntää subjektiivisuuden ja ottaa sen huomioon välttämättömänä osana ihmisten käsitysten tarkastelua. Fenomenografisen menetelmän taustalla on filosofinen ajattelu, että ihmisten käsitykset muodostavat sen todellisen maailman, jossa he elävät. (Syrjälä et al. 1994, 116). Jokainen ihminen elää siis omassa henkilökohtaisessa elämismaailmassaan, eikä voi koskaan objektiivisesti tavoittaa muiden kokemuksia. Subjektiivisuus on aina läsnä.

Koska fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat käsitykset, on niiden luonne otettava huomioon tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Ne ovat muuttuvia, henkilökohtaisia, erilaisia, ja ne voivat olla jopa virheellisiä (Metsämuurola 2006, 109–110). Niitä tutkittaessa on hyväksyttävä niiden subjektiivinen ja monitulkintainen luonne. Tulkintoja käsitysten analyysistä todentaa kuitenkin ainestopalat, jotka olen liittänyt tulosten yhteyteen. Näin lukijan ei tarvitse luottaa sokeasti minun esittämiin tulkintoihin käsityksistä.

8 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkielman tutkimuskysymys oli, miten lukion kuvataideopettajat käsittävät kuvataidetunneilla tapahtuvan luovan työskentelyn ja miten he ottavat sen huomioon osana arviointia. Tähän fenomenografisella menetelmällä vastaamalla tämä tutkielma tuskin toi esille mitään sellaista, joka olisi kuvataideopettajien näkökulmasta erityisen yllättävää. Yleisesti ottaen haastatellut opettajat käsittivät kuvataidetunneilla tapahtuvan työskentelyn luovaksi ja siihen liittyvän subjektiivisuuden takia he kokivat sen arvioinnin haasteelliseksi. Heidän käsitystensä mukaan kuitenkin positiiviseen, kokonaisvaltaiseen ja vuorovaikutteiseen arviointiin panostamalla tulee luova työskentelyprosessi luonnostaan osaksi arvioinnin kokonaisuutta. Erityisen huomionarvoinen tulos oli opettajien käsitys kannustavan arvioinnin liittymisestä luovan työskentelyn huomioon ottamiseen.

Fenomenografinen menetelmä oli erinomainen tapa löytää ja jäsentää sellaista tietoa, joka saattoi tutkittavista henkilöistä itsestään tuntua itsestään selvältä, mutta herättää muissa pohdintaa. Sen avulla pääsi käsiksi heidän ajatustensa taustalla oleviin käsityksiin, joita tutkittavat eivät välttämättä osanneet itse edes huomioda. Itselläni oli tavoitteena tämän tutkielman tekemisen myötä laajentaa omaa näkemystäni luovan työskentelyn arvioinnista ja koen saavuttaneeni tämän tavoitteen. Tämän tutkielman analyysiluvussa esitetyt käsitysten kategoriat antavat lähtökohdan, jota vasten kuvataidekasvattajan on mahdollista kriittisesti tarkastella omia luovaa työskentelyä ja arviointia koskevia käsityksiä. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti kategoriat todentavat niihin liittyvää teoreettista viitekehystä. Ne myös laajentavat sitä muodostamalla uuden aiemman kanssa keskusteleman teorian. Analyysin myötä kerätyt käsitykset ja eriteltyt tulokset ovat työkaluja, joiden avulla kentällä oleva opettaja, kuvataidekasvatuksen opiskelija tai kuka tahansa aiheesta kiinnostunut voi tutkia omia käsityksiään luovasta työskentelystä ja sen arvioinnista. Niitä on mahdollista käyttää välineenä, jonka avulla voi tunnistaa omia painotuksiaan ja kehittää omaa pedagogista osaamistaan.

Haastateltujen opettajien käsityksiä ja arvioinnin toteuttamista ohjaa vahvasti alan koulutus ja vallitsevat teoreettiset näkemykset. Tästä johtuen käsitykset olivat yhteneviä ja ristiriitaisia näkemyksiä esiintyi vähän. He kuitenkin keskittyivät eri yksityiskohtiin ja

kertoivat haastattelutilanteissa niistä asioista, jotka he itse kokivat aiheen kannalta oleellisiksi. Analyysin tulokset siis kertovat haastateltujen kuvataideopettajien mielestä tärkeistä luovan työskentelyn arviointiin liittyvistä asioista. He kokivat luovuuden hankalasti määriteltäväksi käsitteeksi, mutta esittivät silti, että kuvataidetunneilla tapahtuva työskentely on luovaa ja siitä on tunnistettavissa erityisiä piirteitä. Heidän käsitystensä mukaan luova työskentely ilmenee intensiivisyytenä ja ongelmien ratkaisemiseen pyrkimisenä, ja se perustuu valmiiden vastausten puutteeseen. Suorittamiseen perustuvan työskentelyn opettajat käsittivät olevan luovan työskentelyn vastakohta, tai ainakin vaikuttavan työskentelyssä esiintyvään luovuuteen ja sen laatuun todella voimakkaasti.

Luova työskentely kuvataideopetuksessa tapahtuu ympäristössä, joka asettaa sille rajoitteita. Opiskeluympäristöjä koskevissa käsityksissä korostui opettajajohtoisen työskentelyn ja opiskelijoiden itseohjautuvuuden ristiriita. Luovalle tekemiselle on oleellista, että sitä tekevä saa itse tehdä valintoja ja ratkaista ongelmia, mutta opiskeluympäristössä työskentely perustuu aina jonkinlaisiin ennalta asetettuihin oppimisen tavoitteisiin. Opettajien mukaan kuvataidetunneilla tämä ristiriita vaatii opettajalta tasapainottelua luovien vapauksien antamisessa, sekä opiskelijoille annettujen lähtökohtien tarkassa suunnittelussa että työskentelyprosessien ohjaamisen säätelyssä. Tätä tasapainottelua hankaloittaa myös se, että kuvataideopetuksessa luova tekeminen ei opiskelijoiden näkökulmasta ole vain itsensä ilmaisua, vaan myös sosiaalista osallistumista. Tätä korostaa opiskeluympäristön sosiaalinen luonne. Opiskelijat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja osallistuvat ympäröivään yhteisöön läsnäololla, tekemisellä ja tuotoksillaan.

Opiskeluympäristöä määritti käytettävissä olevan ajan puute. Opettajat käsittivät luovan työskentelyn monivaiheiseksi ja aikaa vieväksi prosessiksi. Heidän mukaansa kurssien ja oppituntien rajoissa on hankala päästä kiinni luovalla ja taiteelliselle työskentelylle ominaiseen pitkäjänteiseen työskentelyyn. Tämä vaikutti heidän mielestään myös omalta osaltaan suorittamisen esiintymiseen. Käytettävissä olevan ajan puute ja aikaa vaativan luovan tekemisen tavoittelun ristiriita kuvataideopetuksen keskustelussa on runsaasti esillä oleva aihe. Opetukselle asetut oppimistavoitteet ovat laajoja ja niihin sisältyy muiden tavoitteiden lisäksi oppiaineen luonteen vuoksi pitkäjänteinen ja luova työskentely. Vaadittavien sisältöjen kattava läpikäyminen on siis ristiriidassa niihin liittyvän tekemisen

tavan kanssa. Opettajien käsityksistä ilmeni, että lukion kurssin pituus ei ole riittävä opetuksen sisältöjen kattavan käsittelyn lisäksi oikeaan luovan tekemisen tapaan pääsemiseen.

Luovaan tekemiseen kouluympäristössä liittyvään koulutaiteen käsitteeseen opettajilla oli teoriasta eroava näkemys. Esimerkiksi Räsänen esittää Eflandin ajatuksiin perustuen, että koulutaiteen käsitteen syntyy ongelmanratkaisumenetelmien erilaisuudesta ja sääntöjen noudattamisesta. Opettajien käsitysten mukaan se johtui kuitenkin siitä, että opettaja ja opiskeluympäristö ovat opiskelijoiden yksityiselämän ulkopuolella, eivätkä opiskelijat koe luontevaksi sekoittaa näitä ympäristöjä. Se liittyi haastateltujen opettajien mielestä siis enemmän sosiaalisiin ulottuvuuksiin, kuin käytettyihin menetelmiin ja asetettuihin rajoituksiin Heidän mukaansa koulutaiteen ilmeneminen ei kuitenkaan ole ongelma, vaan tunneilla tehdyt teokset ovat siitä huolimatta opiskelijoiden omaa ilmaisua. Niiden lähtökohta on vain erilainen, kuin täysin omaehtoisesti vapaa-ajalla tehtyjen tuotosten.

Opettajat käsittivät arvioinnin toteutuksen kuvataideopetuksessa niin laajana ja kattavana, että se pitää sisällään myös työskentelyn arvioinnin. Työskentelyn arviointiin liittyi kuitenkin käsitys siitä, että opiskelijoiden luovia prosesseja koskeviin ajatuksiin on vaikea päästä käsiksi. Opettajien mielestä niistä ajatuksista on kuitenkin mahdollista saada kiinni mahdollisimman laajan ja kattavan arvioinnin avulla. Vuorovaikutus, kannustava arviointi ja itsearviointi olivat heidän mielestään välineitä, joiden avulla on mahdollista ottaa työskentely erityisesti huomioon osana arviointia.

Opettajien käsityksissä painottui ajatus arvioinnista jatkuvana vuorovaikutuksena ja, että numeroarvosanan antaminen on vain sen päättävä vaihe. Numeroarvosana on arvioi kokonaistaidoista, ja saattaa olla opettajien mukaan niin sanotusti kannustavasti yläkanttiin, eikä siis välttämättä täysin realistinen kuvaus osaamisesta. Työskentelyn osuutta arvioinnissa on hankala todeta, ellei opettaja sitä itse erittele esimerkiksi kirjallisen palautteen muodossa. Arvosanan antamiseen kuitenkin kiteytyy koko muu arviointiprosessi ja opiskelijalle itsessään arvosana on arvioinnin näkyvin muoto. Aiheen tarkastelua sekoittaa se, että arviointi ja arvosanan antaminen käsitteinä menevät usein aiheesta keskusteltaessa ristiin. Esimerkiksi omissa opinnoissani opetusharjoitteluissa paljon keskusteltiin arvioinnista ja käytiin sitä läpi, mutta hyvin usein vain arvosanojen

antamisen näkökulmasta. Opetuksen ulkopuolisen henkilön silmissä arviointiprosessi voi näyttää sijoittuvan juuri siihen arvosanojen antamisen hetkeen, mutta kuten tässä tutkielmassa kävi ilmi, opettajat itse kokevat sen vain hyvin pienenä osana koko opetuksen ajan jatkuvaa arviointiprosessia. Tämä on linjassa opetussuunnitelman perusteiden ja teoriassa esitettyjen näkemysten kanssa.

Kannustava arviointi liittyy opettajien mukaan työskentelyn arvioimiseen, koska se antaa opiskelijoille mahdollisuuden epäonnistumisiin, jotka ovat tärkeä osa luovaa tekemistä. Opettaja voi ottaa opiskelijan mahdolliset epäonnistumiset huomioon ja antaa korkeamman arvosanan toteutuneesta suorituksesta huolimatta. Tähän ajatukseen liittyy oleellisesti asenteen ja motivaation merkitys osana arviointia. Tämä on ristiriidassa voimassa olevien Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2015 kanssa, joiden mukaan arvioinnin ei tulisi kohdistua opiskelijoiden asenteisiin. Haastatteluita tehdessä voimassa oli kuitenkin vielä LOPS 2003, jossa tällaista mainintaa ei ole. Opettajien käsitykset ja perustelut tästä arvioinnin tavasta kertoivat kuitenkin, että he kokevat sen tärkeäksi tavaksi ottaa luova työskentelyprosessi mukaan arviointiin. Asennetta ja yritystä korostamalla onnistuneen suorituksen sijasta, arvioinnin painopiste siirtyy lopputulosta painottavasta enemmän koko prosessin huomioon ottavaksi. Tämä oli mielestäni erityisen merkittävä tuloksissa esiin noussut tutkimuskysymykseen liittyvä ajatus.

Luovan työskentelyn arvioinnin tutkimista olisi mielestäni aiheellista jatkaa tutkimalla myös opiskelijoiden käsityksiä tästä aiheesta. Vaikka opettajat käsittävät arvioinnin laajasti, opiskelijoiden näkemys saattaa olla huomattavasti suppeampi. Opiskelijoiden käsityksiä tutkimalla voisi mahdollisesti myös kehittää arvioinnin kriteerejä ja perusteluja. Käytössä olevien opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulisi olla läpinäkyvää ja avattava opiskelijoille selkeästi. Opiskelijoiden käsitysten fenomenografinen tutkimus olisi yksi tapa selvittää toteutuuko tämä periaate luovan työskentelyn arvioinnin kohdalla käytännössä.

Lähteet

Cousin, G. 2009. *Researching Learning in Higher Education. An introduction to Contemporary Methods and Approaches*. Routledge

Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow. The psychology of optimal experience*. HarperPerennial

Fleming, M. 2012. *The arts in education. An introduction to aesthetics, theory and pedagogy*. Routledge

Grönholm, I. 1997. *Kuvataiteellisen edistymisen arviointiperusteita*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (Toim.) *Onnistuuko oppiminen -oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus

Grönholm, I & Piironen, L. 1998. *Kuvataidekasvatuksen haasteet ensi vuosituhannella*. Teoksessa E. Korkeakoski (Toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus: Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin*. Opetushallitus

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingin yliopisto

Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Jyväskylän yliopisto

Karjalainen, K. 2001. *Kuvaamataidon opettajien arviointitavoista*. Teoksessa K. Määttä (Toim.) *Kuvaamataidon opettajien näkökulmia*. Lapin yliopistopaino. Lapin Yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 20.

Kauppinen, H & Wilson, B. 1981. *Kuvaamataidon didaktiikka*. Otava.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. WSOY

Kuronen, P. 2001. *Portfolio-toiminta ja itsearviointi*. Teoksessa K. Määttä (Toim.) *Kuvaamataidon opettajien näkökulmia*. Lapin yliopistopaino. Lapin Yliopiston taiteiden

tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 20.

Lepistö, V. 1991. *Kuvataiteilija taidemaailmassa*. Tutkijaliitto. Tutkijaliiton julkaisusarja 70.

Lähde, T. 2001. *Kuvataiteellisen prosessin ilmeneminen produktissa*. Teoksessa K. Määttä (Toim.) *Kuvaamataidon opettajien näkökulmia*. Lapin yliopistopaino. Lapin Yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 20.

Lukiolaki: 21.08.1998/629 <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>> Luettu: 10.3.2015

Manninen, J et al. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Marton, F. 1986. *Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality* Teoksessa *Journal of thought*. Vol. 21, No. 3. Caddo Gap Press

Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. *On the unit of description in phenomenography*. Teoksessa *Higher education Research and Development*. Vol. 24, No. 4. Routledge

Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp ky

Opetushallitus 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. <http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf> Luettu: 15.4.2015.

Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. <http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf> Luettu: 25.1.2017.

Ruusuvuori, J & Tiittula, L. (Toim.) 2005. *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*.

Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideoppiminen*. Gummerus Kirjapaino Oy. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja. B, 0782-1778 ; 90.

Sava, I. 2007. *Katsomme - näimmekö? -luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. PS Kustannus.

Sava, I. 1997. *Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina*. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (Toim.) *Onnistuuko oppiminen -oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus.

Soep, E. 2004. *Assessment and visual arts education*. Teoksessa M. D. Day & E. W. Eisner. (Toim.) *Handbook of research and policy in art education*. National Art Education Association.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy.

Uusikylä, K. 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. PS Kustannus.

Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Atena Kustannus.

Liitteet

Liite 1

Teemahaastattelun haastattelurunko.

Taustatiedot:

Kuinka kauan ollut lukiossa töissä:

Kuinka paljon opetusryhmiä/kursseja samanaikaisesti:

Opettaako myös peruskoululaisia:

Työskentely kuvataidetunneilla.

- Millaista kuvataidetunneilla tapahtuva oppilaiden työskentely on?
- Onko se luovaa tai taiteellista työskentelyä? Jos on niin millä tavoin, jos ei niin miksi?
- Miten työskentely vaihtelee erilaisten tehtävänantojen mukaan?

Oppilasarvioinnin käytännön toteutus.

- Kerro omasta tavastasi toteuttaa oppilasarviointia.
- Miten huomioit oppilasarvioinnissa tuntityöskentelyn?
- Millä tavoin arviointi vaihtelee erilaisten tehtävänantojen mukaan?

Työskentelyn osuus oppilasarvioinnista.

- Millainen merkitys oppilaiden työskentelyllä tulisi olla arvioinnissa?

Liite 2

Haastattelurungosta muokattu avoin kysymyslomake

Taustatiedot:

Kuinka kauan olet ollut lukiossa opettajana

Kuinka paljon keskimäärin opetusryhmiä/kursseja samanaikaisesti:

Opetatko myös yläkoulun kuvataidetta:

Kerro kuvataidetunneilla tapahtuvasta oppilaiden työskentelystä.

-Onko se luovaa tai taiteellista työskentelyä? Jos on niin millä tavoin, jos ei niin miksi?

-Kuinka paljon työskentely vaihtelee erilaisten tehtävänantojen mukaan?

Kerro omasta tavastasi toteuttaa oppilasarviointia.

-Millä tavoin arviointi vaihtelee erilaisten tehtävänantojen mukaan?

-Miten huomioit oppilasarvioinnissa tuntityöskentelyn?

Työskentelyn osuus oppilasarvioinnista.

-Millainen merkitys sinun mielestäsi oppilaiden työskentelyllä tulisi olla arvioinnissa?